Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8170279
Centre d'intérêt: 60

LaPerrière-Nguyen, Anne.

La culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles : rapport préliminaire / Anne LaPerrière Nguyên. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux, 1975.
139 p. ; 28 cm.

"Présenté à la Division des services spéciaux, Commission des écoles catholiques de Montréal, Projet Opération renouveau".
Bibliographie: p. 139.

Cote Dewey: 370.193'09714/L311c Cote LC: LC/215

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Relations école-communauté *Tâche de l'enseignant *Opinion de l'enseignant *Inadaptation scolaire *Primaire (Niveau) *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Opération Renouveau

Rapport préliminaire d'une étude basée sur l'hypothèse suivante: les retards scolaires des enfants de milieux socio-économiquement faibles sont dus fondamentalement non pas à leurs carences intellectuelles ou socio-affectives mais au fossé qui sépare leur vécu quotidien des contenus et modes de fonctionnement scolaires. Le but de la recherche est de vérifier ou d'infirmer cette hypothèse de départ. Ce premier volet de la recherche étudie la tâche de l'enseignant en école de milieu socio-économiquement faible et les relations école-milieu.

Treize écoles des phases 1 et 2 de l'Opération Renouveau qui desservent les quartiers les plus défavorisés de Montréal font l'objet de l'étude. Des entrevues avec les enseignants, entrevues non-directives, individuelles et de groupes, reconstitiées sur bande magnétique après l'entrevue, ont servi de mode de cueillette des données. Le matériel accumulé se somme à 50 bandes sonores de 90 minutes chacune soit environ 135 minutes par école. Les directions et les travailleurs sociaux ont aussi été interviewés dans plusieurs écoles. L'analyse porte sur les perceptions exprimées par les enseignants rencontrés.

L'Opération Renouveau n'a jamais remis en question l'enseignement traditionnel et n'a fourni aucune ressource ni plan directif à un rapprochement école-milieu. Tout le fardeau a été laissé aux directions d'écoles et aux enseignants. Il faudrait mettre en place des politiques et des structures qui soutiennent les efforts des enseignants pour rendre l'école plus congruente dans ces milieux.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

LA CULTURE DE L'ECOLE
FACE AUX
MILIEUX SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLES

Rapport préliminaire

Anne LaFerrière - Nguyên
Commission des Ecoles Catholiques
de Montréal
Division des Services Spéciaux

CONSULTATION
SUR PLACE

E D U Q 8170279

LA CULTURE DE L'ECOLE

FACE AUX

MILIEUX SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLES

Rapport préliminaire

Présenté à
La Division des Services Spéciaux
Commission des Ecoles Catholiques de Montréal
Projet Opération Renouveau

Mars 1975

Anne LaPerrière Nguyên
sociologue

BIBLIOTHÈQUE
ADMINISTRATIVE
GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

Nous tenons à remercier ici les membres du personnel des écoles que nous avons visitées pour leur aimable collaboration, ainsi que le personnel de la Division des Services Spéciaux pour ses remarques et suggestions tout au long de notre recherche.

INTRODUCTION

LES BUTS DE NOTRE RECHERCHE 3

PREMIERE PARTIE: EXPOSE METHODOLOGIQUE

Le choix de la méthode d'approche 6

-L'approche qualitative des réalités sociales
-L'échangillonnage qualitatif
-Le cheminement d'une recherche qualitative
-Les données d'une analyse qualitative

DEUXIEME PARTIE: ORGANISATION, CHEMINEMENT ET PORTEE DE LA RECHERCHE

Le lieu de notre étude 18
Le déroulement de l'observation dans les écoles.....19
Les enseignantes face au chercheur 20
Une étude des perceptions 20
Les groupes observés 21
Les catégories conceptuelles de notre recherche 23

TROISIEME PARTIE: EXPOSE SUR LES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTES CONCERNANT L'ENSEIGNEMENT EN QUARTIER SOCIO ECONOMIQUEMENT FAIBLE

Les postulats fondamentaux de l'idéologie du système scolaire 30

-A qui s'adresse l'école?
-La fonction de l'école élémentaire en milieux socio-économiquement faibles
-Le rôle des parents face à l'école
-A qui revient la tâche de définir les buts, contenus et modes d'approche de l'école?

Conclusion 40
L'origine des problèmes scolaires en quartier socio-économiquement faible 42

-Description des problèmes scolaires
-Les manquements de la famille
-Le milieu: les bons et les mauvais parents
-L'action à prendre face au milieu
-Note sur les caractéristiques de la perception du milieu par les enseignantes

Conclusion 52

L'inadaptation de l'école en milieu socio-économiquement faible ..55

-Le ratio
-Les programmes
-L'activité scolaire
-Le choix du personnel
-Le temps
L'action à prendre:
L'impact de l'Opération Renouveau
Les mesures supplémentaires à prendre
Les initiatives déjà existantes
Conclusion 69

L'univers de l'enseignante 77

-La structuration globale de l'univers de l'enseignante:
-La salle de classe: les rapports avec les enfants
-Les relations inter-personnel

-Les relations inter-personnel dans l'école
-Les relations école-milieu
L'évolution récente
Les divers types de contacts avec le milieu et leur effet sur les relations école-milieu
Les préoccupations des initiateurs de l'intégration des parents: directions et travailleuses sociales
-Les relations entre écoles de milieux socio-économiquement faibles
-Le statut de l'enseignante dans le système éducationnel: la participation du personnel de l'école dans la définition de ses besoins et de ses tâches
-Le statut social de l'enseignante
-L'enseignement dans la vie de l'enseignante
Conclusion 123

CONCLUSION

L'esprit de l'Opération Renouveau et les attitudes des enseignantes face au milieu 126

Les forces de changement dans les écoles élémentaires en milieux socio-économiquement faibles 130

En l'honneur de l'année de la femme, nous vous soulignons que dans le texte qui suit, le genre féminin l'emporte sur le masculin, qui s'efface. Ainsi, lorsque nous parlerons des "enseignantes", les enseignants seront implicitement inclus.

Introduction

L'exposé qui suit constitue un rapport préliminaire sur "la culture de l'école face aux milieux socio-économiquement faibles". Après une brève spécification des buts de notre recherche, la première partie de ce rapport expose la méthode qui nous avons utilisée pour la cueillette et l'analyse des données et en spécifie les avantages et la nature. La deuxième partie concerne l'organisation, le cheminement et la portée de notre recherche: nous y décrivons notre démarche dans les écoles, les restrictions "pratiques" apportées à notre recherche par certaines contingences, telles l'horaire des enseignantes, l'organisation fermée de l'école et notre statut de chercheur de la C.E.C.M.. Nous y précisons également quels ont été les sous-groupes rencontrés dans les écoles: car quoique notre étude ait visé en premier lieu les perceptions et attitudes des enseignantes , l'influence qu'exerçaient sur elles, d'une part, les perceptions et attitudes des autres membres du personnel de l'école et l'éclairage que pouvait amener une comparaison entre les conditions de travail des divers sous-groupes se côtoyant dans l'école, d'autre part, rendait utile une extension de notre échantillon. Enfin, nous y exposons une première organisation théorique de nos données. Notre troisième partie sur "les perceptions des enseignantes concernant l'enseignement en quartiers socio-économiquement faibles" constitue la présentation proprement dite de nos données.

Tout au long de cet exposé, nous nous référerons principalement aux perceptions de la majorité des enseignantes du "régulier", ne citant celles des autres sous-groupes du personnel de l 'école qu'en autant qu'elles corroborent ou éclairent nos données sur les enseignantes. Cependant, afin de donner au lecteur une image autonome et plus complète de ces autres sous-groupes, nous incluerons dans une annexe à venir une brève présentation de leurs perceptions du fonctionnement et des buts de l'école en milieux socio-économiquement faibles, et des facteurs influençant leur perspective particulière sur le sujet.

Notre conclusion générale résume en quelque sorte quelles sont l'idéologie et les conditions qui ont façonné la perception et les attitudes des enseignantes face au milieu, et fait ressortir de nos données les dynamismes de changement existant dans l'école actuelle et les obstacles qu'ils y rencontrent.

Conformément au projet de recherche que nous avions soumis à la Division des Services Spéciaux le 8 août dernier sur la culture des classes populaires face à l'école et la culture de l'école face aux classes populaires, nous avons entrepris au début de l'année académique une tournée des écoles de phase 1 et 2 de l'Opération Renouveau, soit une quinzaine d'écoles. Nos buts étaient d'y étudier la tâche de l'enseignante en école de milieu socio-économiquement faible et les relations école-milieu. Plus particulièrement, nous voulions en étudier les aspects suivants:

1) - Le type de contacts que les enseignantes ont eu à date avec les parents et organismes du milieu

   - Leur perception et leur évaluation de la participation des parents dans l'école
   - Leur perception de l'évolution possible de ces contacts

2) La perception qu'ont les enseignantes:
   - de la vie de l'enfant dans son milieu
   - de l'influence qu'a ce milieu sur la détermination des besoins éducationnels de l'enfant et des approches didactiques et contenus lui convenant

3) La perception qu'ont les enseignantes:
   - des préoccupations, besoins, problèmes et dynamismes de la famille de milieu socio-économiquement faible.
   - de l'importance que cette famille accorde à l'école
   - de ce que cette famille attend de l'école: entre autres, le partage entre les tâches qu'elle délègue à l'école et celles qu'elle se retient dans l'éducation des enfants

4) - Le rôle que les enseignantes accordent à l'école auprès des enfants de quartiers socio-économiquement faibles
   - Leur évaluation de l'efficacité de l'école actuelle en milieux socio-économiquement faibles

Ce premier volet de notre recherche visant à déterminer la culture de l'école face aux classes socio-économiquement faibles doit être complété par une recherche auprès des parents visant à déterminer quels sont:

1) - Le type de contacts qu'ils ont eu à date avec l'école
   - Leur perception et leur évaluation de la participation des parents à l'école
   - Leur perception de l'évolution possible de ces contacts.

2) - La perception qu'ont les parents:
   - du potentiel de leurs enfants
   - des chances qu'ont leurs enfants de réussir à l'école et de l'influence que peut avoir leur condition sociale sur ces chances
   - de l'attitude de l'école face aux socio-économiquement faibles.

3) - Les préoccupations, besoins, problèmes et solutions envisagées dans la vie quotidienne des familles de quartiers socio-économiquement faibles.
   - Leur définition de ce qu'il est important de savoir dans la vie, et de la meilleure façon de l'apprendre.
   - Leur évaluation de l'utilité qu'a eu pour eux ce qu'ils ont appris à l'école.
   - Leurs attentes vis-à-vis de l'école, (le partage des tâches familles-école, entre autres).

4) - Leur évaluation de l'école actuelle.

L'étape finale de notre recherche consistera à établir s'il y a continuité ou discontinuité entre les <u>perception</u> des parents et celles des enseignants sur le rôle de l'école dans l'éducation des enfants de milieu socio-économiquement faible, les besoins éducationels de ces enfants,

l'adéquation de l'école dans sa réponse à ces besoins, les relations école-milieu et la description de la vie quotidienne des socio-économiquement faibles. Par delà cette étude des perceptions, nous espérons être en mesure de comparer les contenus et modes de fonctionnement objectivement privilégiés par la culture[1] populaire, d'une part, et par la culture de l'école, d'autre part.

Le but ultime de ces comparaisons serait de vérifier ou d'annuler notre hypothèse de départ, à savoir: que les retards scolaires des enfants de milieux socio-économiquement faibles sont dûs fondamentalement non pas à leurs carences intellectuelles ou socio-affectives mais au fossé qui sépare leur vécu quotidien dans ses contenus et modes de fonctionnement aux contenus et modes de fonctionnement scolaires.

---

1) Nous nous référons ici à la définition sociologique de la "culture", c'est-à-dire l'ensemble de normes, valeurs et attitudes d'un groupe donné (vis-à-vis, ici de l'éducation.) Noter que l'ensemble des normes valeurs et attitudes est nécessairement conditionné par les conditions de vie.

LES BUTS DE NOTRE RECHERCHE

PREMIERE PARTIE

EXPOSE METHODOLOGIQUE

LE CHOIX DE LA METHODE D'APPROCHE

Deux options nous étaient ouvertes quant au mode d'approche à adopter: une méthode quantitative classique, ou une méthode qualitative. Etant donné la nature des données que nous voulions aller chercher, nous avons opté pour une approche qualitative, croyant qu'elle nous donnerait une vision plus appropriée de la situation.

Quels sont donc les buts et données d'une approche qualitative en comparaison des buts et données des recherches quantitatives classiques?

L'approche qualitative des réalités sociales[1]

Alors que la méthode traditionnelle d'approche par questionnaire nous amène une série standardisée d'opinions et de perceptions sur des thèmes définis à l'avance de façon stricte, la méthode qualitative va chercher sur place, par l'observation d'une situation donnée et de l'action des agents sociaux concernés, la définition des thèmes du problème étudié et de leur imbrication. Plutôt que de s'en tenir à une définition de faits rendus comparables par les mécanismes impersonnels de la recherche, elle va plutôt chercher dans les situations réelles la définition de la pertinence de ses données.

---

1) Nous nous référerons tout au long de cet exposé aux écrits de B.G. Glaser, A.L. Strauss, H. Becker, A. Cicourel, Kitsuse, Matza et al., qui constituent les oeuvres de base de la "Neo-Chicagoan School"

Tout d'abord, précisons que la démarche qualitative est une démarche analytique, et non exclusivement descriptive; ainsi, dans le cas qui nous concerne - soit l'étude des relations école-milieu en milieu socio-économiquement faible -nous nous sommes préoccupée non pas de recenser , auprès d'un échantillon représentatif, une série d'éléments strictement déterminés d'avance, (par exemple, le type et le nombre de contacts professeurs - parents) et de mettre ensuite ces éléments en relation, dans le but d'établir un portrait exact des relations école-milieu sur une série de points précis. Plutôt nous avons cherché à analyser comment se produit et se vit chez le personnel de l'école la relation école-milieu: nous visons donc ici l'étude d'un processus, et non plus la description d'éléments isolés de la réalité, rassemblés par une théorie pré-définie, et reliés au seul niveau de la co-occurence statistique.[1]

En fait, le mode d'approche quantitatif consiste essentiellement à se créer d'abord une théorie à partir d'écrits généraux ou spécifiques ayant trait au sujet - complétés parfois d'une rapide exploration sur le terrain - et à ensuite "vérifier" cette théorie sur le

---

1) cf. H. Becker, (1), chapitre 2 "Simultaneous and Sequential Models in the Study of Deviance". Dans ce chapitre, Becker développe la différence entre les modèles de "simultanéité statistique" (co-occurence) et les modèles séquentiels, qui eux, analysent comment deux ou plusieurs variables en arrivent à la co-existence.

terrain, mettant de côté les données qui pourraient l'ébranler[1].

Cependant:

> "Les données recueillies suivant une routine pré-établie [2] risquent vraisemblablement de forcer l'analyste dans des directions non-pertinentes et des pièges dangereux. Il se peut qu'il découvre des contingences imprévues chez ses répondants(..), mais il ne peut alors ajuster ses procédures de cueillette des données ou même retoucher à son projet initial. La pratique conventionnelle l'enjoint à s'en tenir au projet de recherche prescrit, quelle que soit la pauvreté des données. S'il réajuste sa tâche en vue de répondre aux contingences imprévues, ses lecteurs pourraient juger que ses données ont été contaminées par sa violation personnelle des règles impersonnelles préconçues. Ainsi, le chercheur est contrôlé par ses règles impersonnelles et n'a aucun contrôle sur la pertinence de ses données, alors même qu'il les voit faire fausse route[3].

La méthode qualitative évite les écueils qui risquent de faire dévier l'approche quantitative de l'essence de la réalité en incitant le chercheur à éviter tout préjugé théorique et à se rendre sur le terrain pour édifier sa théorie. Une telle démarche, plutôt que d'amener le chercheur à une parcimonie qui risque d'étrangler sa recherche lui ouvre la porte à une abondance de données qu'il devra systématiser et réaménager constamment, au fur et à mesure que lui parviendront de nouvelles informations. Ainsi, tout au long de sa démarche, le chercheur doit-il recueillir, coder et analyser simultanément ses données. Ceci ne s'arrête qu'une fois atteinte la saturation des catégories, c'est-à-dire à partir du moment où le chercheur ne recueille plus d'information nouvelle sur les catégories étudiées.

---

1) En les classant comme des données "non pertinentes".
2) L'exemple-type d'une telle routine est la cueillette des données par questionnaire.
3) Glaser et Strauss (3), p.p. 48-49: traduction libre.

L'approche qualitative se différencie ainsi essentiellement de l'approche quantitative en ce qu'elle vise l'édification de la théorie à partir d'une analyse sur le terrain ("grounded theory") et non la vérification d'une théorie hypothético-déductive, "appliquée" superficiellement à une situation.

L'échantillonnage qualitatif.

Dans une telle perspective, les groupes ou individus entrent dans notre échantillon non plus sur la base d'une série de caractérisations communes pré-définies ou de leur pertinence statistique, mais plutôt sur la base de leur pertinence théorique, c'est-à-dire en autant que l'étude de ce groupe "aidera le chercheur à générer, dans leur pleine extension, autant de propriétés et de catégories que possible au problème étudié, et l'aidera, d'autre part, à relier les catégories entre elles et les propriétés aux catégories"[1]. Contrairement à la méthode quantitative, ce n'est donc pas la comparabilité pré-définie des données ou des groupes[2] qui guide le choix des groupes à étudier, mais la place significative qu'ils tiennent dans notre analyse de la situation.

1) Glaser et Strauss, (3), p. 49. Traduction libre.
2) A noter que cette "comparabilité" est définie à partir d'une série de points plus ou moins arbitrairement choisis.

Ainsi, dans l'étude des attitudes des enseignantes de l'élémentaire face au milieu, il nous est apparu important de considérer la situation des jardinières, qui généralement affichaient des attitudes envers les parents et agissaient avec eux de façon significativement différente. C'est ainsi que nous avons pu découvrir l'influence importante qu'exerçaient les conditions de travail sur "l'ouverture" ou la "fermeture" des enseignantes vis-à-vis du milieu et même de leurs consoeurs[1].

Le déroulement de la recherche.

Comment, plus précisément, le chercheur "qualitatif" procède-t-il pour en arriver à la meilleure approximation possible de la réalité? Tout d'abord, il doit s'intégrer à la situation qu'il veut analyser en y participant du plus près possible. Dans notre recherche, la méthode de l'observation participante nous étant fermée, nous avons essayé d'en utiliser la meilleure approximation possible: entrevues "ouvertes", observations dans l'école - surtout à la salle des professeurs-, études de documents de toutes sortes etc... Avant de décrire plus en détail notre façon de procéder dans les écoles, nous allons décrire les préliminaires de la recherche: définition de la situation à étudier et des concepts locaux.

---

1) Pour ne citer que quelques-unes des conditions de travail différentes entre le secteur régulier et le secteur préscolaire, citons, au secteur régulier, la lourdeur centralisatrice et l'autoritarisme du système scolaire, l'arrangement chargé des horaires, l'imposition d'un programme strict en contraste avec le fonctionnement souple du préscolaire et l'animation constante des responsables dont il bénéficie.

a. La "situation" étudiée

Notons tout d'abord que ce que le chercheur qualitatif étudie, ce ne sont pas des variables spécifiques ou des relations entre variables, préalablement définies. Ce sont des situations. Dans notre cas, la situation étudiée est le processus d'éducation de l'enfant en milieux socio-économiquement faibles.

b. Les concepts locaux

Dans ce but, le sociologue doit d'abord acquérir une certaine connaissance des structures et processus impliqués dans la situation étudiée: c'est ce que nous appelons les "concepts locaux". Dans notre cas, il s'agit de savoir que sont impliqués dans l'éducation de l'enfant sa famille, ses amis, le personnel de son école (direction, professeurs, professionnels etc...) et l'administration qui les supervise, le regroupement des élèves par groupes d'âge et de quotients intellectuels, les programmes en cours, les modes d'approche dans l'enseignement etc... Ces concepts ne fournissent évidemment qu'une entrée en matière, la pertinence de chacun, concernant le problème à définir, restant à découvrir.

c. Les catégories conceptuelles et leurs propriétés

Muni de ces concepts "locaux" ou"topographiques", le chercheur s'intègre donc aux milieux d'éducation de l'enfant de quartier socio-économiquement faible, cherchant à y découvrir comment s'opère cette éducation et les problèmes qui se posent. Au début de la recherche, le sociologue ramasse le plus de données possible sur la situation en question et en vient assez vite à la définition des principales catégories conceptuelles pertinentes au problème émergeant. Le mode d'approche consiste d'abord à minimiser les différences entre groupes (c'est-à-dire observer un groupe homogène) afin d'établir des catégories de base, puis, une fois ces catégories établies, de maximiser systématiquement les différences entre groupes, afin de vérifier, enrichir ou raffiner nos premières catégories.

Mais tout d'abord, que sont ces catégories conceptuelles? Ce sont "des concepts analytiques, assez généralisés pour désigner les caractéristiques d'entités concrètes, et non ces entités elles-mêmes; en même temps elles doivent conserver leur sensibilité à la réalité étudiée et nous en livrer une image significative".[1]

Par exemple, les catégories conceptuelles que nous avons découvertes, à nos premiers contacts avec le groupe des professeurs du régulier sont, entre autres:

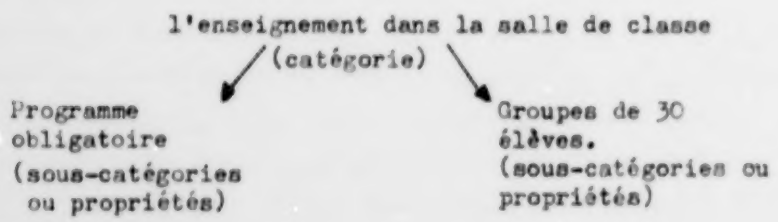
- La perception de la fonction sociale de l'école
- L'enseignement dans la salle de classe
- Les relations inter-personnel dans l'école

etc...

Chacune de ces catégories jouait un rôle dans la perception qu'avaient les enseignantes de la situation étudiée dans cette première partie de la recherche: l'éducation scolaire de l'enfant de milieu socio-économiquement faible et les relations école-milieu[2].

À ces catégories, nous devions adjoindre des "propriétés" (sous-types, continua, dimensions, conséquences, relations aux autres catégories etc...) là où nous découvrions des données pertinentes dans ce sens.

Alors que certaines des catégories et de leurs propriétés ont pu être tirées assez vite de nos observations auprès du groupe homogène des professeurs du régulier, par exemple:



(1) Glaser et Strauss (3) p. 38.

(2) Dans une étape ultérieure de la recherche, ces catégories devraient être réorganisées à un niveau conceptuel plus abstrait, mais toujours sensible à la réalité.

d'autres ont requis l'étude d'autres groupes que celui des enseignantes du régulier. Par exemple, l'inclusion des deux catégories "la participation de l'enseignante dans la définition de sa tâche" et " la perception de la fonction sociale de l'école" s'est faite à la suite d'une analyse comparative entre la situation et la perception des enseignantes régulières de l'élémentaire d'une part, et celles des jardinières et des travailleuses sociales, d'autre part. C'est ainsi que par la maximisation des différences entre groupes, nous avons pu approfondir nos données.

d. Note sur l'analyse comparative

La méthode utilisée tout au long de la création de la théorie par le chercheur en est une d'analyse comparative constante. Cette analyse comparative se fait à partir d'observations d'une multitude de cas, groupes ou documents soigneusement choisis, pour nous donner une information pertinente et fructueuse sur la situation étudiée. Glaser et Strauss, dans leur exposé de base sur la "grounded theory", distinguent quatre étapes dans l'application de la méthode comparative constante:

1) le codage, à partir de la comparaison entre incidents ou informations ayant trait à la même catégorie.
2) l'intégration des catégories et propriétés
3) la délimitation de la théorie
4) la formulation de la théorie

1. Le codage.

La première étape d'une analyse comparative consiste à classifier nos observations en autant de catégories d'analyse que possible. Dès qu'une nouvelle observation s 'inscrit dans une catégorie, il nous faut la comparer aux observations déjà incluses, aboutissant souvent dans ces cas, à la définition de nouvelles "propriétés" à ces catégories. En général, le chercheur en arrive à la définition de deux types de catégories: certaines, abstraites de la situation "substantive" auront

BIBLIOTHÈQUE ADMINISTRATIVE G GOUVERNEMENT DU QUÉBEC

tendance à utiliser les termes mêmes des acteurs désignant les processus et comportements à expliquer, alors que d'autres catégories conçues par le chercheur même auront tendance à être des explications des premières[1].

Cette codification des données en catégories s'accompagne continuellement d'une réflexion théorique, visant à organiser les données. Cette réflexion est notée sous forme de memos, facilement révisibles pour permettre la plus grande souplesse théorique possible.

2. L'intégration.

Bientôt, la comparaison des données ne se fait plus d'incident à incident, mais entre le nouvel incident et l'ensemble des connaissances accumulées dans chaque catégorie. Par exemple, un "incident" tel la collaboration entre professeurs dans une école est confronté à notre catégorie "perception de l'enseignement comme une tâche collective." Ceci amène nécessairement une intégration des données, une organisation des données de plus en plus serrée. C'est à partir de ce moment que le chercheur, d'abord ouvert à tout, devient de plus en plus circonspect: certaines questions, visant à remplir des lacunes théoriques guident alors la collecte des données. Par exemple, mettant en relation le peu de contacts (avoué) des enseignantes avec les parents, d'une part, et leurs théories élaborées sur l'incompétence (supposée) des parents, d'autre part, nous avons cherché systématiquement l'explication à cet étonnant "savoir": nous y avons trouvé réponse dans l'assimilation de l'idéologie de rattrapage (défavorisés= carences culturelles) comme réponse aux questions émergeant sur le milieu.

3. La délimitation de la théorie.

Au fur et à mesure que nous avançons dans la recherche, notre théorie se solidifie, en ce sens que des modifications majeures devien-

---

1) Glaser B. G. et Strauss A. L., (3), p. 107

nent de moins en moins nécessaires, vu que les catégories sont de plus en plus "saturées". Les modifications qu'il reste à faire portent alors sur la clarification de la logique de la théorie, l'élimination de certaines propriétés non pertinentes, et enfin, sur la réduction de la théorie en un ensemble plus restreint de concepts à un plus haut niveau d'abstraction. Par exemple, notre catégorie "statut de l'enseignante" est le résultat d'une telle réduction. Cette réduction des catégories vise deux prérequis majeurs de la théorisation:

1) la parcimonie des variables et de la formulation: en d'autres termes, on délimite avec plus de précision le problème à étudier et les variables pertinentes.

2) l'applicabilité de la théorie à un large éventail de situations formellement semblables: par exemple, à son niveau de formulation le plus abstrait, notre théorie peut s'appliquer à tout groupe de fonctionnaires publics, étant donné que certains dilemnes des enseignantes sont typiquement des dilemnes de fonctionnaires.

Enfin, un dernier facteur de délimitation de la théorie est la saturation théorique[1] des données: ceci veut dire que dès que les nouveaux incidents ne se prêtent plus à la création de nouvelles catégories ou à l'enrichissement théorique des anciennes, nous ne les codons pas et considérons nos catégories comme étant "saturées".

4. La rédaction

La rédaction de la théorie se fait en colligeant tous les memos écrits pour chaque catégorie, que l'on résume tout en raffinant notre analyse, s'il y a lieu.

---

1) Voir p. 24
2) Notons ici que la saturation théorique constitue une garantie de la plausibilité de nos hypothèses étant donné qu'elle n'intervient que lorsque nos catégories peuvent absorber tous les incidents les concernant, sans qu'aucun ne puisse contredire ou "faire exception" à leur schéma théorique.

Les données d'une recherche qualitative.

La méthode comparative que nous venons d'exposer nous conduit ainsi à une théorie "développementale" nous décrivant les dynamismes d'une situation, ses conditionnements et ses axes d'action: dans le cas qui nous concerne, nous en sommes arrivée à une description de la problématique dans laquelle s'enclenchent les relations école-milieu, des divers processus conduisant à leur éclosion ou à leur exclusion et des conditions qui y président. Ce que nous obtenons, ce n'est donc pas une représentation quantitativement pondérée du vécu des acteurs sur une liste de points pré-établis - par exemple, une description du genre "dans 75 % des cas où "X" arrive, "Y" se produit - mais c'est une représentation qualitativement pondérée des situations vécues par les acteurs - par exemple, une description du genre: "L'ouverture à la discussion sur son enseignement (pondération qualitative des attitudes de l'enseignante) s'est révélée un préalable indispensable à l'ouverture de l'enseignante aux relations avec le milieu" Cette représentation qualitativement pondérée se traduit dans une théorie qui rend compte d'une grande partie des comportements observés relevant de la situation étudiée, et les analyse sous forme de catégories, propriétés et hypothèses plausibles, dont il reste à vérifier l'universalité.

DEUXIEME PARTIE:

L'ORGANISATION, LE CHEMINEMENT ET LA PORTEE DE NOTRE RECHERCHE.

Dans cette deuxième partie, nous exposerons le cheminement qu'a dû suivre notre recherche en fonction des contraintes théoriques et pratiques rencontrées. Cette partie est un important préliminaire à l'exposé des données qui suivra en troisième partie, car il permettra au lecteur de situer l'origine et la portée de nos données.

A. Le lieu de notre étude.

Le "lieu" que nous avons choisi pour l'étude du processus d'éducation scolaire en milieu socio-économiquement faible est constitué par treize[1] écoles de phase 1 et 2 de l'Opération Renouveau, soit celles qui supposément desservent les quartiers les plus "défavorisés" de la ville de Montréal. Nous avons considéré ces treize écoles comme un seul lieu homogène, tout au long de notre étude, étant donné les constantes que nous y retrouvions, dues aux normes similaires auxquelles ces écoles étaient soumises, d'une part, et à la formation et aux réactions similaires de leurs enseignantes face à l'enseignement en quartier socio-économiquement faible, d'autre part.

Il convient cependant de souligner que ces écoles différaient par leur structure physique (aires ouvertes - aires fermées), par les diverses méthodes pédagogiques utilisées, par leur "petite histoire" et leurs expériences, par le style de la direction, l'esprit de l'équipe de professeurs, le nombre du personnel professionnel et de soutien, les types de classes présents (ex: classes de déficients), la population étudiante desservie (nombre) etc...

Elles différaient également par le type de quartier desservi: population homogène ou hétérogène, active ou passive c'est-à-dire organisée ou désorganisée etc... Nous avons relevé l'influence de ces facteurs de quartiers chaque fois qu'elle apparaissait clairement, mais nous n'avons pu en tenir compte systématiquement, étant donné la tâche énorme que cela aurait représenté.

---

1) Notons ici que le nombre d'écples faisant partie des phases 1 et 2 de l'O.R. s'élève à 15, mais que nous n'en avons visité que 13, deux écoles ayant refusé de participer à la recherche.

B. Le déroulement de l'observation dans les écoles

Etant donné les limites de temps à l'intérieur de laquelle nous devions conduire cette recherche, nous avons dû restreindre notre "participation" à la vie des enseignantes à une journée par école. l'observation possible se limitant au comportement des enseignantes entre elles et avec nous, nous avons dû introduire l'entrevue comme mode de cueillette des données: entrevues non-directives, il va de soi, où les seules questions de départ étaient: 1) "la tâche de l'enseignante dans une école comme celle-ci, qu'est-ce que c'est?" et 2) "Les gens d'ici, comment sont-ils?".

Ces entrevues nous les avons menées avec des groupes, à l'heure du dîner et avec des individus, sur leur "heure libre". Les entrevues de groupe, qui tentaient de s'inscrire dans le contexte le plus naturel possible, nous ont surtout permis de constater à quel niveau se faisait la communication entre enseignantes: atmosphère, sujets, approfondissement etc... Les entrevues individuelles, de leur côté, nous livraient une information beaucoup plus approfondie sur les motifs réels des comportements et attitudes des enseignantes, sur leurs problèmes, et leurs critiques, leur satisfaction professionnelle, leurs craintes et leurs espoirs etc...

Ces entrevues, nous ne les avons pas enregistrées, étant donné l'opposition des enseignantes et les biais inévitables qu'amène cette "preuve" dans le choix de l'information à donner chez le répondant. Nous avons noté thèmes et mots-clefs au fur et à mesure de l'entrevue. Après chaque entrevue, nous avons immédiatement (tout délai est fatal!) reconstitué l'entrevue sur bande magnétique: le matériel ainsi accumulé se somme à cinquante (50) bandes sonores de 90 minutes chacune, soit environ 135 minutes/école. Dans la majorité des écoles, nous avons rejoint environ la moitié du personnel enseignant et mené environ quatre (4) heures d'entrevue avec eux. Nous avons également interviewé les directions et travailleuses sociales (en moyenne 1 hre/personne) dans plusieurs écoles.

C. Les enseignantes face au chercheur

Soulignons tout de suite que les enseignantes que nous avons rencontrées sont celles qui ont bien voulu le faire et qui, d'autre part en avaient le temps; ceci a constitué sans aucun doute un premier facteur d'"échantillonnage", et il nous est très difficile de savoir dans quel sens il a influencé les données. D'autre part, nous avons pu cerner, au cours de notre recherche, une série de facteurs aisément identifiables et qui jouaient de toute évidence dans les réponses données: il nous est apparu très vite qu'étant donné le fonctionnement actuel du système scolaire, les enseignantes nous percevaient à la fois comme un enquêteur-évaluateur et un porte-parole à la C.E.C.M. Ceci devait nécessairement amener certains biais dans les données: d'abord, une certaine pudeur face à l'expression ouverte des problèmes de fond ou des problèmes explosifs (par exemple, les relations avec les directions, la primauté nécessaire de la discipline sur l'apprentissage etc...): puis, une mise en relief des problèmes qu'on croit solubles par l'Opération Renouveau, aux dépens d'autres problèmes plus aigus, mais auxquels l'Opération Renouveau (et donc le chercheur) ne peut rien; un cynisme ou un idéalisme exagéré etc... D'autre part, le scepticisme de plusieurs enseignantes face "à ces recherches qui ne nous apportent rien de concret" diminuait évidemment l'attention portée à la recherche.

Tous ces facteurs jouent dans n'importe quelle recherche, fut-elle par questionnaire. Cependant, le fait d'avoir d'abord évité d'enregistrer nos conversations, puis d'avoir essayé de nous intégrer le plus possible au déroulement "normal" de la vie des enseignantes et de pousser nos entrevues au bout tendait à en diminuer l'impact.

D. Une étude des perceptions.

Précisons tout de suite que notre analyse est basée en premier lieu sur les perceptions exprimées des enseignantes rencontrées. Nous n'avons pu pousser notre étude assez loin pour confronter systématiquement les perceptions des enseignantes sur le processus d'éducation scolaire avec celles qu'avaient les autres agents sociaux à l'intérieur

de l'école, soit les enfants d'abord, puis les membres de la direction et les professionnels: la comparaison systématique de ces diverses perceptions nous aurait permis de donner une image beaucoup plus objective du processus étudié et des interactions en cause. Malheureusement, nous avons dû limiter notre étude en fonction du temps qui nous était alloué. Un premier déblayage avec un certain nombre de travailleurs sociaux et membres de la direction nous a cependant permis de qualifier plusieurs de nos catégories concernant les perceptions des enseignantes. L'information qu'aura amenée cette "enquête" inachevée auprès des directions et travailleurs sociaux sera précisée dans la section E de ce chapitre.

Une deuxième façon pour nous de dépasser la simple étude des perceptions pour en arriver à une étude "objective" de la réalité aurait été de suivre l'enseignante dans son travail quotidien: l'observer dans la salle de classe, lors des pauses, avec ses consoeurs, les professionnels, les parents etc... Ceci aurait correspondu à l'observation participante. Nous n'avons pu procéder de cette façon directe que pour trois "secteurs" d'observation, soit 1) l'observation des enseignantes à leurs pauses et à l'heure du dîner, 2) l'observation de leur interaction verbale avec un groupe de consoeurs (lors de nos entrevues de groupe) et 3) l'observation de leurs relations avec un chercheur de la C.E.C.M..

E. Les groupes observés.

Au début de notre recherche, nous avons dû définir un groupe de départ à observer, en fonction de la situation que nous avions à étudier, soit le processus d'éducation de l'enfant de milieu socio-économiquement faible. Nous avons donc choisi le groupe des enseignantes des écoles de phase 1 et 2 de l'Opération Renouveau. Au fur et à mesure qu'avançait notre connaissance sur l'éducation de l'enfant "défavorisé", vue par les enseignantes, nous avons dû subdiviser ce premier groupe en divers sous-groupes pour les besoins d'une élaboration théorique plus raffinée. Nous en sommes ainsi arrivée aux sous-groupes suivants, différenciés par la formation de leurs membres, la

population d'élèves à laquelle ils touchaient, et leurs conditions de travail, et dont la conception de l'enseignement variaient sur divers points:

(A) Les enseignantes "régulières" de l'élémentaire.
(B) Les enseignantes non-régulières de l'élémentaire, c'est-à-dire les orthopédagogues, spécialistes...
(C) Les jardinières - 4 ans
(D) Les jardinières - 5 ans

Un autre regroupement des enseignantes, recoupant le premier, aurait été fort révélateur: il s'agit du regroupement en "actives" (ayant pris part à des initiatives -à moyen terme au moins- au sein de l'école) et non-actives. Nous n'avons pu mener cependant notre recherche jusque là.

Parallèlement à la création de sous-catégories d'enseignantes, nous avons enrichi nos données par une rapide étude comparative d'autres groupes, ceux des directions et des travailleuses sociales. Les directions, d'une part, nous amenaient une série de perceptions intéressantes sur "l'entrée" des parents dans l'école, les relations direction-enseignantes et le fonctionnement général du système scolaire. Les travailleuses sociales, de par leur rôle charnière entre l'école et le milieu permettaient de mettre nos données plus en perspective. Quoique nous n'ayons pu saturer notre analyse avec ces deux derniers groupes, nous n'en avons par moins obtenu une information éclairante pour notre analyse de la perception des enseignantes.

D. Les catégories conceptuelles de notre recherche.

Cette dernière section de notre deuxième partie exposera les catégories conceptuelles auxquelles nous en sommes arrivée dans notre analyse, ainsi que leurs propriétés respectives. A noter que le schème d'analyse théorique que nous présentons ici n'est en fait qu'une première intégration, sujette à une reformulation plus concise[1].

Un premier schème d'intégration[2]

La perception des enseignantes[3] sur l'éducation scolaire en milieu socio-économiquement faible:

Catégories	Propriétés
1. La perception de la fonction sociale de l'école	- A qui s'adresse l'école? A-D - La fonction de l'école élémentaire en milieu socio-économiquement faible. A-D - Le rôle des parents face à l'école? A-B-C-D-E - A qui revient la tâche de définir les buts, contenus et modes d'approche de l'école A-B-C-D

1) A noter que l'exposé qui suit en 3e partie de ce rapport suit cette première schématisation théorique. Nous présenterons ultérieurement une reformulation de ce premier schème, à partir de laquelle notre texte définitif sur l'éducation scolaire en milieu socio-économiquement faible sera rédigé. Ce deuxième schème intègrera de façon beaucoup plus poussée nos données et privilégira l'intégration des données à partir des dilemnes vécus ("grounded theory") sur l'intégration plutôt logique qui est le défaut de ce premier schème.

2) Les lettres que l'on voit un peu partout dans les deux schèmes qui suivent correspondent aux groupes d'où provient l'information pretinente sur les catégories ou propriétés mentionnées. A= professeurs réguliers B= professeurs non-réguliers C= jardinières D= directions E= travailleuses sociales.

3) Quoique notre recherche ait touché à d'autres groupes dans l'école que celui des enseignantes, n'ayant pu pousser assez notre analyse de ces groupes, nous les utiliserons de façon purement instrumentale dans notre exposé principal, pour faire ressortir les conditionnements affectant les perceptions des enseignantes.

Catégories	Propriétés
2. L'enseignement en milieu socio-économiquement faible.	- L'origine des problèmes scolaires en quartier socio-économiquement faible: A-B-C-D-E . les manquements de la famille . l'inadaptation de l'école. - L'organisation de l'enseignement dans la salle de classe: A-B-C-D description et évaluation des { buts; contenus; modes d'approche de l'enseignement; conditions d'exercice; rendement - Solutions envisagées A-B-D
3. Les relations interpersonnel: ses contenus ses formes	- L'affectation et la mobilité du personnel dans les écoles de la C.E.C.M. A-D - La collaboration entre professeurs A-B-C-D-E - Les relations avec la direction A-B-C-D-E - Les relations avec les professionnels A-B-C-D-E
4. Le statut de l'enseignante dans le système éducationnel.	- La participation des enseignantes dans la définition des contenus et méthodes d'enseignement. A-B-C-D - La participation des enseignantes dans la définition des besoins spécifiques de leur école et dans l'affectation des ressources disponibles dans leur école. A-D - La participation des enseignantes au débat et recherches sur l'éducation. A-D

Catégories	Propriétés
5. La relation famille-école	- Les sous-groupes de parents: les "bons"et les "mauvais" A-D-E - L'évaluation des parents comme agents éducateurs A-B-C-D-E - L'évaluation de l'influence des parents sur le développement mental et social de l'enfant et sa performance scolaire A-B-C-D-E - L'influence de l'éducation familiale sur la définition de la tâche de l'enseignante A-D - La perception des parents du rôle de l'école A-B-D-E - Les relations école-milieu: description et évaluation A-B-C-D-E - Caractéristiques (et conditionnements) de la perception du milieu chez les enseignantes* A-B-C-D-E

TROISIEME PARTIE

Les perceptions des enseignantes concernant l'enseignement en milieux socio-économiquement faibles

Analyse préliminaire

Les citations inclues dans ce texte sont souvent "condensées", par souci pour la présentation: cependant, les étapes du raisonnement des personnes citées sont toujours reproduites au complet, et les termes employés - que nous avions soigneusement notés - sont toujours les leurs, sauf lorsque mis entre crochets ( ): à ce moment, les termes sont de nous, et résument la pensée du répondant. Lorsque certains raisonnements étaient partagés, nous avons composé des séquences à partir de plusieurs entrevues, retenant pour chaque étape du raisonnement la formule qui l'exprimait le mieux.

Introduction

Sans doute serait-il bon, au début de cette troisième section qui constitue l'exposé de nos données, de préciser comment, à partir d'un thème qui portait spécifiquement, à l'origine, sur la perception qu'ont les enseignantes de quartiers socio-économiquement faibles du milieu et des relations entre l'école et ce milieu, nous en sommes arrivée à un exposé sur "les perceptions qu'ont les enseignantes de leur tâche en milieux socio-économiquement faibles".

Nous avions mis au point deux questions pour l'exploration de nos thèmes originels: (1) Les gens d'ici, comment sont-ils? Comment vivent-il? Voyez-vous un rôle aux parents, dans l'école? et (2) Quel rôle l'école doit-elle jouer dans un milieu comme celui-là? Les réponses aux questions 1 et 2 ont été très vite saturées: en fait, la connaissance du milieu était très faible chez les enseignantes, et était axée essentiellement sur la détermination spéculative de l'origine familiale des déficiences scolaires chez les enfants. D'autre part, on n'envisageait pas de rôle aux parents dans l'école, sauf des rôles purement accessoires. Enfin, le rôle de l'école face au milieu consistait essentiellement à donner aux enfants du milieu les moyens de s'en sortir. En bref, on connaissait peu les parents, et on ne voulait pas les connaître plus. Pourquoi?

C'est cette question qui a alors pris la place centrale dans notre recherche, les questions originelles étant non-pertinentes pour les enseignantes, rencontrant peu de résonance chez elles. La réponse à ce "pourquoi?", nous allions la trouver dans la description des problèmes de l'enseignement en milieu socio-économiquement faible.
Autant nos autres questions laissaient froides ou agaçaient

1) cf. notre premier document, août 1974.

les enseignantes, autant la question sur leur tâche les enthousiasmait . Ne voyant dans le milieu que carences et déficiences et misant peu de ce côté, elles se rabattaient sur l'analyse de leur tâche pour trouver des solutions aux problèmes scolaires qui les confrontaient quotidiennement: horaires, ratios, activités, programmes, relations inter-personnel, services à l'enfant (et au professeur!) statut de l'enseignante: c'était autour de ces éléments que gravitaient leurs préoccupations. C'était aussi dans la description et la critique de la tâche et du statut de l'enseignante que nous retrouvions réponse à leur désaffection face au milieu: manque de temps, manque de formation et de moyens, isolement traditionnel de l'enseignante. L'analyse de la description et de la critique que donnaient de leur tâche et statut les enseignantes devait nous conduire à explorer l'idéologie de l'enseignement qui y était sous-jacente: quelle était donc la fonction de l'école et qui devait en décider? La réponse à ces questions fondamentales influençait fortement la perception qu'avait l'enseignante de sa tâche et de son statut. Enfin, afin d'obtenir une appréciation globale de l'enseignante sur son travail, nous l'avons interrogée sur la place que tenait l'enseignement dans sa vie: "si vous aviez le choix, continueriez-vous d'enseigner?" Sans doute, est-ce cette dernière question qui donne l'éclairage le plus révélateur sur ce qu'est la tâche de l'enseignante en quartiers socio-économiquement faibles.

Ce qui est central dans l'exposé de cette troisième section, ce n'est donc pas la perception qu'ont les enseignantes du milieu et de son rôle dans l'école, puisqu'elles ne connaissent pas le milieu et que, d'autre part, celui-ci ne se voit accorder aucun rôle significatif à l'école. Ce qui est central dans cet exposé, c'est la description de tout un contexte qui rend difficile sinon impossible la connaissance du milieu et sa participation à l'éducation scolaire de ses enfants. Ce qui est essentiel, c'est aussi la description des expériences de rapprochement tentées et parfois réussies malgré ce contexte et c'est enfin la volonté persistante des enseignantes de trouver des solutions à l'enseignement en milieux socio-économiquement faibles.

Avant de commencer notre exposé, soulignons une dernière fois qu'il s'agit d'une analyse préliminaire rapidement ébauchée, à laquelle succédera ultérieurement un schème plus englobant, partant des dilemnes fondamentaux vécus dans l'exercice de l'enseignement en milieux socio-économiquement faibles, plutôt que d'une organisation prépondéramment "logique" des perceptions du vécu. Notre premier schème d'analyse, que suit le présent exposé, ne rend pas toute la richesse de nos données, dont il omet certains éléments et perspectives; cependant, tout ce qui y est avancé se trouve vérifié dans nos données, avec les nuances[1] que nous y apportons dans notre texte, bien entendu. Soulignons enfin que cet exposé, comme toute recherche scientifique en sciences humaines est limité par les conditions dans lesquelles il est fait et n'aème pas "l'entière vérité pure" sur le sujet! Plutôt, il établit un premier schème d'analyse, valable dans les limites exposées: il constitue un instrument d'analyse de base d'une situation donnée, sujet à de subséquentes remanipulations, au fur et à mesure que les acteurs et chercheurs concernés pourront l'enrichir de nouvelles observations, systématiquement vérifiées. Ainsi, la science appartient à tout le monde, à condition, bien sûr, que chacun veuille bien s'en donner la peine!

---

1) En effet, nous avons veillé, dans notre texte, à souligner pour chaque observation jusqu'à quel point nous avions pu la vérifier, dans quel contexte et avec quelles nuances.

LES POSTULATS FONDAMENTAUX DE L'IDEOLOGIE DU SYSTEME SCOLAIRE.

La question fondamentale qui éclairera les attitudes, comportement et jugements de l'enseignante dans ses relations avec le milieu c'est " En quoi le milieu et l'école ont-ils affaire l'un à l'autre ? " Et comme on doit s'y attendre, l'enseignante a développé quant au rôle de l'école dans le milieu une idéologie beaucoup plus complète qu'en ce qui concerne le rôle du milieu au sein de l'école. Il est à noter ici que c'est non seulement l'enseignante qui a développé cette vue unilatérale des relations école-milieu, mais la grande majorité des parents "concernés" la partagent semble-t-il, et les structures scolaires la sous-tendent solidement.

1. A qui s'adresse l'école ?

Pour l'enseignante, l'école est un service donné non pas à une collectivité - les citoyens du quartier en l'occurence - mais exclusivement aux enfants de cette collectivité, afin de développer chez eux les aptitudes qui permettront plus tard à chacun de s'intégrer avec succès dans la société future. L'école vise donc avant tout l'individu à l'époque de son développement intellectuel. Elle s'adresse aux enfants normaux, c'est à dire ceux qui sont prêts à recevoir son enseignement uniformisé, avec peut-être des modifications mineures.

En ce sens la "connaissance du milieu" n'est pas perçue comme un prérequis à l'enseignement dans les conditions normales, ce qui importe étant

la transmission d'aptitudes normatisées par le système scolaire (cf les "normes" du ministère) à tous les enfants, également. On ne cherche pas à développer les capacités intellectuelles, sociales et affectives de l'enfant en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il vit ou de ce qui l'entoure, mais plutôt en fonction des besoins de la société "élargie"[1], tels que définis dans les programmes du ministère:

> "Le but de l'école, c'est de rendre l'enfant capable de se débrouiller plus tard, de travailler et ne pas être aux crochets des autres... Et pour pouvoir travailler, il faut qu'il passe à travers le même programme que les autres; parceque si on adapte le programme à l'enfant et à son milieu, il va bien aimer ça peut-être, mais il ne pourra pas se trouver d'emploi!
> "Le rôle de l'école, c'est de donner à l'enfant les aptitudes de base pour qu'il puisse se débrouiller plus tard".
>
> (Des enseignantes)

Par l'origine de sa définition des besoins d'éducation de l'enfant la fonction intégrative de l'école prime donc sur sa fonction de développement.

> "Partir des valeurs du milieu... mais qu'est-ce qu'ils veulent en faire: des enfants? Des maoistes? Des révolutionnaires? A ce moment là, il faudrait sortir les pédagogues des écoles... parce que ce qu'on veut leur donner nous, c'est une chance égale de mener plus tard une vie (décente)".
>
> (Une direction)

Dans l'optique du système scolaire actuel, ce qui importe avant tout lorsque les enfants d'un milieu donné ne sont pas prêts à recevoir un enseignement "normal", c'est de pourvoir les référer à des spécialistes qui pourront déceler l'origine des ces anomalies et les corriger, et non pas de pouvoir déroger des normes établies pour s'adapter

---

1) Notons ici que pour l'enseignante, les besoins de la société élargie correspondent aux besoins réels de l'enfant, tenant compte qu'elle applique à l'enfant les idéaux de classe moyenne.

au milieu a-normal et à ses modes d'être, de vivre et de penser "inadaptés" pour réussir dans la société actuelle. L'enseignante, quant à elle, a été formée pour enseigner à l'enfant normal, et c'est à lui qu'elle s'adresse:

> "On n'a pas été formées pour enseigner à des déficients, des méadaptés, des enfants avec des troubles de comportement etc... l'Opération Renouveau en les retirant des classes a enfin reconnu que c'était pas notre rôle de s'occuper des enfant pas normaux". (Une enseignante)

> "Ces enfants là ne devraient pas être dans les écoles - ce n'est pas leur place - mais dans des centres spéciaux. (Une direction).

Cece pose des problèmes particulièrement aigus à l'enseignante en milieu socio-économiquement faible: car, quoiqu'elle ait été formée pour enseigner à des enfants "normaux", elle se retrouve devant une classe où elle juge que les "inadaptés", les "déficients" et les "faibles" forment la majorité. Elle doit cependant donner à ces enfants, autant que possible, le même enseignement - une chance "égale" de réussir - qu'elle donnerait à des enfants "favorisés".

> "On nous donne les mêmes programmes que pour la région V; mais c'est impossible ici! Ces enfants partent de rien! Alors... on va à l'essentiel: lire, écrire, compter".
> "C'est frustant: les enfants ont à peine commencé à comprendre, qu'il faut passer à autre chose, pour pouvoir passer à travers le programme!
> "Ici, on part de beaucoup plus loin: c'est ça que les gens comprennent pas. Et on a beau mettre du sable et du sable pour combler le trou, il n'est jamais rempli".
> (Des enseignantes)

Malgré l'aide des professionnels qui traitent les gros cas, l'enseignante reste face à une population majoritairement sous-normale, à des enfants qui ne peuvent retirer de l'école ce qu'elle a à offrir.

"Des brillants il n'y en a pas ici. On sait que ce qu'on leur donnera à l'élémentaire, c'est probablement tout ce qu'ils apprendront.

"Ces enfants-là n'arrivent pas à l'école dans des conditions pour apprendre: ils sont épuisés, ils ont faim, ils sont affectivement affamés. Alors, tu ne peux pas les forcer".
(Des enseignantes)

2. La fonction de l'école élémentaire en milieux socio-économiquement faibles

Devant l'impossibilité de poursuivre avec succès en écoles de milieux socio-économiquement faibles les buts du système scolaire, les enseignantes des écoles "défavorisées" ont dû redéfinir la fonction de l'école en regard des réalités qui s'imposaient. Le but de l'école élémentaire reste l'apprentissage des aptitudes de base (basic skills) - lecture, écriture, calcul - que toutes jugent essentielles à une autonomie minimale dans la société d'aujourd'hui: l'école de quartier socio-économiquement faible doit s'en tenir à ces apprentissages de base, quitte à délaisser le reste. Cependant, les enseignantes insistent sur la nécessité d'enseigner aux enfants de milieu socio-économiquement faibles un fonctionnement social élémentaire (basic social skills) c'est-à-dire"pouvoir endurer les autres" - et de développer chez eux la confiance en soi et l'autonomie.

"Tout est à faire ici. Les enfants sont pas éduqués: ils ne savent pas comment se laver; ils ne savent pas se comporter avec les autres autrement qu'à coups de poings; ils ne savent pas s'exprimer. Alors en même temps que l'académique, il faut leur montrer tout ça".
"Notre but, c'est de développer chez eux le minimum (sur les plans social et académique) pour qu'ils puissent plus tard travailler et être autonomes. Et, (à la base de tout ça leur donner confiance en eux).

(Des enseignantes)

Bref, on attribue à l'école la fonction de compenser pour les carences familiales dans le développement intellectuel, social et affectif de l'enfant "défavorisé", afin de parer au plus essentiel pour qu'il puisse "se débrouiller" plus tard, pour qu'au moins, "il n'ait pas à dépendre du bien-être". Les enseignantes en quartiers socio-économiquement faibles ont ainsi débordé de leur fonction strictement académique pour essayer de donner aux enfants dont elles ont charge les aptitudes affectives et sociales qu'elles jugeaient indispensables pour une vie autonome dans la société d'aujourd'hui.

Cette insistance sur le bonheur de l'enfant, nous l'avons retrouvée presque partout. Cette tendance générale se divise cependant en deux "idéologies". Pour un premier groupe de professeurs, l'insistance sur le bonheur de l'enfant correspond à une mise en sourdine des buts académiques: sans doute, devant l'échec de l'enseignement académique a-t-on décidé d'influencer l'enfant là ou c'était possible, là où les effets étaient clairs:

> "Ces enfants-là, ils ont besoin d'affection, vous pouvez pas savoir comment! Et quand vous leur donnez, ils vous le rendent! Au moins là, vous êtes sûre que vous leur apportez quelque chose".
> (Une enseignante)

Dans certains cas, le but visé est le bonheur immédiat: créer un contexte de vie heureux pour l'enfant: "Ce qu'on peut leur donner, c'est du bonheur au moins pendant qu'ils sont à l'école. Et c'est sans doute le plus important."

Pour d'autres, on vise avant tout la formation d'un sentiment de confiance en soi, d'ouverture, d'intérêt ou d'autonomie durables chez l'enfant:

> "Ce qu'il y a de plus difficile, c'est de leur donner confiance en eux, et que ça puisse durer, même lorsqu'ils changeront de professeur. (Une enseignante)

> "Ce qu'il faut viser, c'est l'autonomie de l'enfant, une stabilité émotive qui lui permette de passer (les mauvais quarts d'heure) et de contrôler sa vie. (Enseigante-récuperation).

---

1) A noter qu'il s'agit encore de la société "élargie" et non de la communauté de quartier.

Pour le deuxième groupe "idéologique", l'apprentissage académique et le bonheur doivent aller de pair. Ce que les enfants doivent expérimenter à l'école", c'est que c'est agréable et passionnant d'apprendre": l'apprentissage de la confiance en soi et de l'autonomie passent par la réussite scolaire:

> "Les enfants d'ici sont aussi capables que les autres, à condition qu'on les pousse à l'effort. On aura beau les rendre "heureux" à l'école, s'ils n'y réussissent pas (académiquement), ils n'auront pas plus confiance en eux, et ils se retrouveront aussi (dépourvus) au secondaire. On n'aura rien changé pour eux". (Une enseignante)

3. Le rôle des parents face à l'école

L'école s'adressant à l'enfant "normal" - c'est-à-dire répondant à ses normes - et s'étant fixé pour but de rendre apte à l'intégration dans la société "normale" cet enfant, a donc peu à faire de l'avis des parents et peu de pouvoir à leur céder: ceci est particulièrement vrai en quartiers socio-économiquement faibles, où les parents on d'autant moins la compétence pour juger des besoins de formation de leurs enfants qu'ils ont échoué lamentablement dans la compétition sociale:

> "Les parents d'ici, même s'ils le voulaient, ne peuvent pas aider leurs enfants.. eux-mêmes ne sont pas instruits". "Ils ne savent que regarder la télévision et recevoir, tout. Ils sont aux crochets de la société"... "Ils ont tout à apprendre: ils ne savent pas acheter (la télé-couleur et les chips pour dîner), ils ne savent pas éduquer leurs enfants, ils ne savent pas parler, ils ne savent que gueuler"... "au départ, ils sont déclassés quand ils discutent école avec vous: peu sont aussi instruits que nous, et ils n'ont pas suivi de cours (de pédagogie)"
>
> (Plusieurs enseignantes)

Les enseignantes, quoique sceptiques quant à la réalisation des buts du système scolaire dans leur école et aussi parfois quant à leur pertinence, n'en remettent pas pour autant la parole aux parents:

sans doute, l'idéal du système scolaire est-il ici une utopie dans les circonstances, mais l'idéal des parents y est-il une réponse valable?

> "Pour les parents l'école idéale, c'est revenir 100 ans en arrière: la discipline, les enfants en rang, les vieilles méthodes pédagogiques. S'il fallait les écouter..."
> "Alors, il faut tout leur expliquer, et quand ils comprennent, ils sont bien d'accord". (Des enseignantes)

Les attitudes des parents face à l'école

Le fait est, semble-t-il, que les parents, quoique hostiles ou indifférents à l'école dans la majorité des cas, n'ont pas analysé les racines de leur attitude et maintiennent une attitude ambigüe face à l'école: tout en se rendant compte que l'école les méprise (d'où leur hostilité) et qu'elle les a rejetés (peu de scolarisation des parents), ils ne souhaitent souvent pas de changements, voulant conserver pour leurs enfants "la chance de s'en sortir" qu'elle représente, si minime soit-elle:[1]

> "Les parents, vous savez, ce sont des bourgeois comme vous et moi. Ce qu'ils veulent pour leurs enfants, c'est une vie de bourgeois, et (conséquemment), ils insistent pour qu'on fasse passer leurs enfants à travers le même programme-(cadre) que les autres." (Une direction)

---

1) Cf la recherche de Guy Bolduc: "Les parents face à l'école Pierre Dupuy", mars 1975. La relation qui est faite ici entre l'ambiguité des parents et leur sentiment d'être rejetés et méprisés vient de nos propres déductions et des observations de quelques travailleuses sociales et professeurs. Soulignons que la plupart des enseignantes ont observé ce sentiment chez les parents, tout en ne faisant pas ce lien.

Confrontés à l'échec académique de leurs enfants, les parents ne l'attribueront pas aux buts et modalités du système, mais aux préjugés et à l'incompétence des maîtresses (ce qui comprend aussi la non validité des programmes) ou, plus rarement, au débordement de ces dernières, et à l'incompétence ou au cynisme des administrateurs:

> "Pour eux dès que leur enfant ne réussit pas, c'est la faute de la maîtresse. Ils s'entêtent (les parents): "moi, je le sais que mon enfant est intelligent! La maîtresse, elle ne veut pas faire son ouvrage!" Mais une fois "rentrés" dans l'école, ils se rendent bien compte de ce que c'est: "on comprend pas comment vous faites avec tant d'enfants".
>
> (Plusieurs enseignantes)

En bref, ce qui ressort des commentaires des enseignantes et directions, c'est ceci: ce que les parents demandent à l'école, ce n'est pas une participation au niveau des buts, contenus ou formes d'enseignement c'est, de façon plus globale, que cesse le mépris de l'école à leur endroit: qu'on ne méprise pas leurs enfants, qu'on ne leur touche pas et qu'on leur en fasse apprendre autant que les autres. Leur analyse s'arrête ainsi à leur perception immédiate et, parallèlement à la "surveillance" des enseignantes, ils ne réclament du pouvoir dans l'école qu'au niveau des activités parapédagogiques (parties de Noël etc..., organisation des classes-neige et classes vertes), en faisant leur cheval de bataille, la voie de leur affirmation.

> "Les parents, ils veulent tout surveiller". "Ils vont faire des montagnes avec des riens: elles sont prêtes à battre un professeur pour une niaiserie".. "ou encore à s'obstiner pour des détails insignifiants dans l'organisation d'activités" (Deux directions)

Les enseignantes et les directions ont pour la plupart pris les parents au mot ("at face value"), y voyant la confirmation de ce qui souvent est leur propre évaluation du rôle que les parents peuvent actuellement jouer dans l'école (surveillance exclue, bien entendu). Pas

plus que les parents, ils n'ont analysé le fondement des "susceptibilités" de ces derniers. Devant l'échec de l'école, les enseignantes n'ont trouvé aucune réponse toute faite quant à l'orientation et aux moyens à donner à l'école auprès des parents. Ainsi elles s'en sont tenues à la définition traditionnelle du rôle des parents dans l'école.

Essentiellement, le rôle des parents est ainsi perçu comme étant de préparer leurs enfants à l'école, intellectuellement et socialement, et de les encourager tout au long de leurs études. La plupart des parents de quartier défavorisés étant perçus comme étant dans l'impossibilité de le faire - vu leur manque d'éducation - on insiste surtout sur un autre aspect de la tâche des parents: voir à ce que les enfants soient à l'école, et qu'ils y soient à temps et en bonne condition pour apprendre:

> "Bon, d'accord: on ne s'attend pas à ce qu'ils les instruisent, mais qu'au moins, ils les couchent le soir, les réveillent le matin, les nourrissent, les habillent comme il faut et les envoient à l'école!" (Plusieurs enseignantes)

Enfin, un rôle plus récent des parents est d'assumer la responsabilité des "extras" à l'école: fêtes, fabrication de matériel scolaire, financement et co-organisation des classes-neige etc..., aide individuelle à quelques élèves...

Bref, la tâche des parents consiste essentiellement à faciliter l'apprentissage scolaire chez leurs enfants en voyant à ce qu'ils soient en condition d'apprendre, ou en voyant à réchauffer l'atmosphère de l'école périodiquement autant par leur seule présence -"les enfants aiment ça !"- que par ce qu'ils y organisent. C'est un rôle qui, essentiellement, est subordonné aux buts et moyens de l'école.

4. A qui revient la tâche de définir les buts, contenus et modes d'approche de l'école ?

Il est à noter que pas plus que les parents, les enseignants ne s'attribuent le rôle de participer, dans le système actuel, à la définition des buts ultimes de l'école, des programmes ou des modes d'enseignement.

A qui revient alors la responsabilité de cette tâche ? Si elles ont de nombreuses critiques à formuler quant aux buts, contenus et modes d'approche éducationnels en milieux populaires, les enseignantes n'envisagent généralement pas une contestation de l'autorité du ministère en la matière, quoiqu'elles ne lui attribuent pas une grande lucidité. Dans la plupart des cas, ce refus de contester origine de la désillusion des professeurs sur la force qu'ils peuvent avoir face aux décisions des spécialistes chargés de la définition ex-cathédra des buts, contenus et approches d'enseignement:

- "Ca fait des années qu'on le leur dit de changer les programmes, abaisser le ratio. Tout ça, ils le savent autant que nous et ne font rien. C'est le dernier de leur souci.
- "Les écoles en quartier défavorisé, ça ne leur rapporte pas politiquement et l'Alliance est finie, depuis qu'elle a cédé au gouvernement lors de la grève".

(Des enseignantes)

Les parents, à ce moment là pourraient-ils éventuellement épauler les professeurs dans leurs demandes pour une meilleure définition des buts et moyens de l'école en milieux populaires ? Les quelques professeurs à qui nous avons posé la question se sont révélées sceptiques à ce sujet étant donné le trop peu d'importance de l'école dans les préoccupations des parents, et "l'éducation" des parents qu'il

y aurait à faire pour arriver à une perception commune.

Conclusion à la première section.

La clef de l'interprétation des relations école-milieu par les enseignantes et les directions se trouverait donc dans la définition qu'elles choisissent de la fonction première de l'école: intégration de l'enfant à la société "large" ou développement des ressources propres de l'individu. La première définition (intégration), amène une minimisation de l'influence du milieu sur l'école, et carrément une lutte contre cette influence, lorsqu'elle va à l'encontre de l'intégration de l'enfant dans la société élargie. La deuxième définition, qui met l'accent sur le développement de l'individu indépendamment des pressions d'intégration de la société élargie, mène à une maximisation de l'influence du milieu sur l'école, ses visées étant plus existentielles et s'appuyant sur les ressources de l'individu et non plus sur les besoins de la société. Là où le fonctionnement du système d'éducation actuel contralise et normatise, il encourage la fonction intégrative de l'école et décourage son adaptation aux divers milieux sociaux. Là où il remet l'initiative de la définition des programmes, des buts et des formes de l 'enseignement à l'école et aux professeurs dans un milieu, il encourage les relations avec le milieu.

C'est donc à ce niveau-ci, très fondamental, qu'entrent en conflit l'idéologie de l'assimilation des enfants des classes défavorisées aux normes et valeurs des classes moyennes, "adaptées" à la société présente, et l'idéologie de la promotion des normes et valeurs des classes populaires c'est-à-dire de la reconnaissance d'une culture et d'un mode de vie différents ayant une légitimité et une valeur propres et dont la mise en valeur par l'école seraient indispensables au respect et à la

valorisation de l'enfant.

La grande majorité des enseignantes et directions interviewées se réfèrent encore à l'idéologie intégrative de l'école que l'ensemble du système scolaire semble appuyer encore fortement: on veut préparer les enfants au succès dans la société post-industrielle en essayant de les rapprocher d'un certain modèle - standard préconisé par les normes scolaires de rendement intellectuel, et complétées par un ensemble de normes sociales de classe moyenne qui permettent un fonctionnement normal de l'enseignement et seront indispensables plus tard au bon fonctionnement de l'individu dans le monde du travail. Cependant, devant l'échec de l'école "intégrative" en milieu socio-économiquement faible, les enseignantes ont remis en question la normalisation poussée du système scolaire, comme nous le verrons dans la section suivante. Plus fondamentalement, - et aidées en cela par les changements et la remise en question faite à des niveaux supérieurs - certaines se sont interrogées sur la pertinence des buts de l'école en milieu socio-économiquement faible. En général, on peut dire que l'idéologie "intégrative" est ébranlée dans les écoles que nous avons visitées: mais devant les difficultés d'identifier les ressources intellectuelles et sociales propres au milieu - les parents eux-mêmes ne s'y référant pas - et devant, d'autre part, la conviction que la vie de classe moyenne étant plus souhaitable, il serait peut-être injuste de priver ces enfants de leur "seule chance" d'y parvenir - par l'école - le personnel des écoles hésite à s'engager sur l'autre voie, moins normative et plus " adaptative".

L'ORIGINE DES PROBLEMES DE L'ECOLE EN QUARTIER SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLE ET LES SOLUTIONS PROPOSEES

La grande majorité des enseignantes en milieu populaire attribuent l'origine des problèmes scolaires aux influences et déficiences de la famille défavorisée. Leur observation quotidienne des réussites et des échecs, des enthousiasmes et de l'apathie des enfants, leur a permis, d'autre part, de remettre en question - et parfois radicalement - certains aspects de l'école.

1) Description des problèmes à l'école

Quels sont les problèmes de l'école en milieux défavorisés? Les problèmes les plus cités sur le plan académique sont sans contredit au niveau de l'expression verbale et de la pauvreté du vocabulaire. Sur un autre plan, les enseignantes citent dans toutes les écoles le manque de motivation à l'effort, l'apathie ou la surexcitation provoquées par le manque de sommeil et de nourriture ou les batailles et problèmes familiaux. Cette surexcitation se traduit souvent par des réactions nerveuses et susceptibles face aux autres, donnant ainsi lieu à des accrochages fréquents (troubles de comportement, mésadaptation socio-affective) qui culminent parfois dans des crises violentes. Jusqu'à quel point ces problèmes sont-ils généralisées? Alors que le retard en langage semble assez universel, l'apathie et la susceptibilité des élèves viennent en deuxième lieu, la surexcitation et les "cas" de crises ne touchant que "trois à six élèves par classe". Cependant, de l'avis de plusieurs, si on comparait leurs classes à des classes de quartiers favorisés, plus de la moitié des enfants pourraient être considérés comme des "cas".

2) Les manquements de la famille.

Les parents de l'enfant de milieu "défavorisé" reçoivent la plus grande partie du blâme des éducateurs quant aux difficultés que présente l'enfant à s'adapter à l'école: non seulement ont-ils manqué souvent à leur rôle de premier éducateur, mais encore, ils empêchent par leur nonchalance leurs enfants de profiter des ressources de l'école:

> "Quand les enfants nous arrivent, les parents ne leur ont rien appris de ce qu'ils devraient savoir: ils ne savent pas parler.. La mère leur parle encore en bébé.." "Souvent, les parents eux-mêmes ne parlent pas bien. Mais au moins, ils devraient s'occuper de les envoyer à l'école, et (en bonne condition physique): même ça ils ne le font pas!"
>
> (Des enseignantes)

La nonchalance des parents qui négligent de faire déjeuner les enfants et de les bien nourrir en général, de les faire s'habiller convenablement et de les envoyer à temps à l'école - ou de les y envoyer tout court - et pour ce, de les faire dormir tôt. Cette négligence est vue comme une des causes principales de l'inattention et de l'agressivité des élèves d'une part, et de leur retard scolaire, d'autre part.

Au niveau du comportement social, l'enfant imite les comportements violents, impulsifs et susceptibles des parents, ou s'est inhibé à la suite de ces comportements. Sur le plan affectif, il a

été négligé, ou au mieux, mal approché. Bref, l'enfant qui arrive à l'école est mal préparé socialement, intellectuellement et affectivement à la vie et au travail scolaires: de plus, tout au long de son cours, ces entraves persistent, étant donné que le climat et les ressources familiales ne changent pas.

> "Il faut que l'école fasse tout! Les enfants arrivent ici complètement à l'envers, affectivement, renvoyés à gauche et à droite". "Ils ne savent pas comment réagir: dès qu'ils sont le moindrement frustrés, les poings partent.. comme à la maison". "Les parents ne leur parlent que pour crier après.." (Des ens.)
>
> "On a beau faire à l'école, c'est l'influence de la maison qui reste prépondérante".
>
> (Direction)

Enfin, une troisième dimension des handicaps familiaux tient au peu de ressources matérielles dont disposent les parents: leur budget - souvent celui de l'assisté social - combiné à une consommation mal pensée, "de sans allure" - ne les fait pas vivre dans des conditions suffisantes à une bonne santé physique et mentale: exiguïté et insalubrité du logis, diète insuffisante, manque de vêtements... A ces conditions de vie déprimantes vient se greffer le désarroi psychologique:

> "Même si on faisait tout pour améliorer l'école, ça ne pourrait pas changer grand chose. L'Opération Renouveau, pour être efficace, aurait dû être doublée d'une Opération Renouveau Sociale! Les gens du quartier sont en proie à des conditions psychologiques effrayantes: ils sont tout à fait désemparés face à leurs problèmes familiaux et ont un besoin d'aide urgent. Tant que la société n'y verra pas, des initiatives strictement éducatives ne pourront avoir (d'effets sûrs) sur les enfants."
>
> (Une direction)

Les familles de quartier populaires n'étant pas toutes "défavorisées" à un même degré, les enfants présentent les handicaps cités ci-haut à des degrés différents. En fait, les professeurs n'at-

tribuent qu'à 5 à 6 enfants par classe des handicaps majeurs[1], dus à la famille. Mais la présence, même faible, de ces handicaps chez la majorité des enfants, combinée à l'influence des plus handicapés sur la classe suffit à empêcher le fonctionnement "normal" de la classe et à nécessiter des mesures "supplémentaires" dans les écoles de quartier populaire.

Il est à noter ici que les problèmes originant du milieu sont vus essentiellement en termes de déficiences et non en termes de différences: on en appelle donc généralement à des solutions "supplétives" et non qualitatives au niveau de l'école, comme nous le verrons dans la sous-section 2, et, sur un autre plan, à un changement dans le milieu. Ce sont les solutions logiques, notons-le, dans une perspective intégrationniste.

3) Le milieu: les "bons" ou les "mauvais" parents?

Avant de nous lancer dans la description de l'action envisagée par les enseignantes et les directions face au milieu, il nous faudrait d'abord identifier de qui l'on parle, lorsqu'on parle du "milieu":

> "La majorité des parents d'ici s'occupent bien de leurs enfants, les suivent dans ce qu'ils font à l'école etc... comme les parents des quartiers "favorisés". La différence entre les écoles de quartiers "favorisés" et "défavorisés" réside dans le 10% de parents qui ne s'occupent pas de leurs enfants, mais qui sont toujours prêts à critiquer l'école.
>
> (Une direction)

---

(1) Les enfants correspondraient au type "enfants mal pris", décrit dans les études présentées par M. Bélanger, de l'UQUAM. Voir entre autres, le document de Jacqueline Loiselle sur "L'enfant mal pris en milieux défavorisés", nov. 1974.

En fait, les enseignantes, lorsqu'elles réfèrent au "milieu" nous parlent toujours spontanément du 10% de parents mentionné par cette direction. Cependant cette proportion variera suivant les écoles, montant en certains endroits jusqua'à 70%. Il y a nettement tendance ici à identifier le "milieu" aux seules "familles à problèmes multiples". Dans certains cas, cela relève d'une généralisation rapide à partir de cas frappants (et menaçants). Mais il semble y avoir une autre raison, plus fondamentale, à ce focus sur les "pires"familles. Dans la perspective "intégrationiste" qui est la leur, les enseignantes estimeront - logiquement - que la connaissance du milieu n'est nécessaire qu'en autant que ce milieu fait obstacle aux buts de l'école: car pour lever ces obstacles, il faut transformer le milieu là où il manque. "Le milieu", ce sera donc surtout, pour les enseignantes, le milieu des enfants-problèmes.

L'action envisagée par l'école vis-vis du milieu sera donc presque exclusivement à caractère éducatif. Dans cette optique, les familles à retenir sont d'abord les familles des enfants perturbateurs,les autres préparant assez adéquatement leurs enfants à l'école. En général, les professeurs se feront peu de problèmes de leur groupe d'élèves "moyens" - qui, pourtant, "sont faibles en réalité" - concentrant leurs efforts auprès des "faibles" - les éléments perturbateurs dans la classe - : on pare au plus pressant. Les professeurs n'ont donc pas une politique <u>généralisée</u> vis-à-vis des parents du milieu. Ceci parce qu'ils ne perçoivent pas les éléments les plus "faibles" de leur classe comme étant les manifestations extrêmes d'un malaise généralisé. En fait, elles opèrent une nette coupure entre les parents des perturbateurs et ceux des non-perturbateurs. <u>Et les déficiences familiales</u>

citées plus haut, dans leur conception, ne trouvent pas racine dans les conditions de vie communes dans le quartier, plus ou moins "dépressives", mais dans les caractéristiques héritées (self-perpetuating) des familles des perturbateurs[1].

> "Les professeurs de l'école font une nette distinction entre les familles qui habitent en haut de la rue X et celles qui habitent en bas: avec ces dernières, elles considèrent qu'il n'y a rien à faire: ce sont des familles à problèmes multiples, où les problèmes se passent de père en fils.., où les enfants seront comme les parents". (Travailleuse sociale)

---

1. a) Alors, pourquoi les "moyens des quartiers socio-économiquement faibles sont-ils "l'équivalent des faibles des quartiers "favorisés" etc... Pourquoi ces enfants ne réussissent-ils pas tout autant que les enfants de quartiers favorisés? Les enseignantes mentionnent le ralentissement de toute la classe par les "faibles". Mais voit-on d'autres raisons à ce décalage? Nous n avons malheureusement pas étudié systématiquement ce point, qui aurait pu nous éclairer davantage sur la perception qu'ont les enseignantes de l'origine des problèmes scolaires: sont-ils le fait de conditions de vie et d'une culture qui en découle, caractéristiques d'une couche sociale ou tiennent-ils à des carences strictement individuelles et familiales?

Dans les réponses que nous avons eues quant à l'origine des problèmes scolaires en milieu socio-économiquement faible, les enseignantes se référaient toujours aux familles et au comportement des individus dans la famille, ce qui nous pousse à penser que dans leur perception, les facteurs individuels prévalent sur la situation sociale. Ceci implique que de l'avis des enseignantes, la condition sociale des "défavorisés" n'est pas déterminante en tant que telle: ce sont les aptitudes et ressources de l'individu qui prédominent: les conditions sociales prévalentes ne seraient pas handicapantes en autant qu'on a des ressources individuelles en quantité "normale". En bref, "le pauvre est le principal responsable de sa pauvreté".

1. b) A noter ici, que l'unité d'analyse de l'enseignante, significativement, n'est pas le quartier ou la paroisse, mais la famille.

L'action à prendre dans le milieu

Quelles sont les solutions envisagées face aux manquements du milieu? Les enseignantes et directions sont en général pessimistes quant à l'influence que l'école peut avoir sur la famille dans l'éducation des enfants:

- "Entre l'école et la famille, c'est toujours la famille qui aura l'influence prépondérante. Les enfants y sont quand même le plus longtemps, avec leur taux d'absentéisme!
- "En fait, ce sont les parents qu'il faudrait éduquer pour que l'école réussisse. Que voulez-vous qu'on y fasse: on n'a ni le temps, ni la formation pour ça!".." Et d'ailleurs, quand on les conseille, ils ne nous écoutent pas, et même s'ils écoutent, ils n 'ont aucune persévérance dans leurs efforts et nous reviennent en disant: ça ne marche pas.."

(Des enseignantes)

- Ici, le gros problème en est un de communication. Les professeurs voudraient que les parents viennent leur demander quoi faire pour élever leurs enfants. Les parents ne le font pas, et ça frustre les enseignantes. Les parents se sentent jugés, et c'est ce qu'il n'aiment pas: ils ne veulent pas savoir s'ils ont bien fait ou mal fait: ils le savent. Ce qu'ils veulent, c'est s 'exprimer, chercher des solutions avec les professeurs. Mais les professeurs ont beaucoup de difficulté à <u>parler avec</u> les parents. Elles <u>parlent</u> toujours <u>aux</u> parents.

(Travailleuse sociale)

En fait, en plus de l'ampleur du travail à faire et à ses racines sociales (entendre ici le "chômage, l'inertie héréditaire et l'ignorance profonde" des gens du milieu) les professeurs et directions se retrouvent démunies face aux parents, pris individuellement ou en groupe:

"On ne sait pas comment elles font les travailleuses sociales pour parler aux parents, mais ça marche. Tandis que nous,

on ne les touche jamais!" (Une enseignante)

"J'ai essayé de faire mes groupes de parents seule , mais ça été un désastre. Elles se disputaient, j'étais incapable de les faire discuter!" (Jardinière 4 ans).

Quel genre d'action ont-elles tenté à date auprès des parents? Surtout de l'information. Dans la plupart des cas,sans grand effet, de l'avis des enseignantes. Certains types et approches d'information ont cependant touché des petits groupes de parents. Il semble que l'information la plus efficace[1] - celle qui a le plus "accroché" les parents - ait été celle sur les nouvelles méthodes - là où on les expliquait étape par étape -, et celle dispensée par l'éducation des adultes sur les problèmes et le développement des enfants ("Mon enfant est gêné" etc ...) . Ces informations furent une découverte pour les , ents, et d'après le feedback reçu par les enseignantes, ont dû apporter des changements dans le comportement des parents. Mais notons ici qu'à la déception des enseignantes les parents touchés étaient les "meilleurs" parents et non le noyau visé, "qui en aurait le plus besoin".

A-t-on essayé une action dans le sens inverse, c'est-à-dire étudier le milieu familial pour en comprendre les mécanismes et imaginer une éducation "compensatoire" possible à partir des fondements et du dynamisme même des problèmes familiaux à incidence scolaire? En d'autres termes, a-t-on pensé à une éducation compensatoire qui serait définie à partir du milieu et de sa problématique propre (objective comme subjective) face à "ce qu'il faut savoir dans la vie", à partir de ce que lui sont nécessaire d'améliorer et avec des moyens qui

(1) Pour plus de détails sur les types d'interventions de l'école auprès des parents, voir la section sur les relations avec le milieu, paragraphe.

s'adonneraient bien dans son cadre de vie? C'est très rarement que l'école s'est posé cette question. A la question "pourquoi est-ce que ça ne prend pas nos efforts pour changer le milieu?" , les professeurs n'ont jamais cherché de réponse dans le milieu même, ses conditions de vie ou la dynamique de ses problèmes. Elles se sont réfugiées dans des réponses du type "Rien ne peut les intéresser", reculant devant la perspective d'avoir à "s'embarquer" dans un milieu qu'elles ne savent comment aborder, et où les problèmes abondent:

> "On ne peut pas se mettre à faire le travail des travailleuses sociales en plus du nôtre, qui nous prend déjà beaucoup plus que les heures de cours! Non seulement on n'a pas le temps mais encore, il nous manque la formation. S'il faut commencer à éduquer les parents en plus des enfants... Pourquoi nous demanderait-on à nous de faire (auprès de cette population) ce que le gouvernement, avec tout ses moyens ne réussit pas à faire?"
>
> (Plusieurs enseignantes)

Certains considèrent même que seules des solutions radicales, soustrayant l'enfant à sa famille, peuvent recéler quelqu'espoir de réussite scolaire et sociale pour ces enfants.

Bref, les enseignantes gardent devant les "déficiences" du milieu une attitude "d'enseignante", l'attitude "d'étudiante" ou "d'enseignée" leur paraissant au-delà de leurs moyens et formation, et pour bon nombre, une perte de temps, compte tenu de la complexité et de l'ampleur des problèmes du milieu sous-tendant l'échec scolaire, ou plus simplement, de ce qu'elles estiment être la mauvaise volonté des parents. Il est aussi à noter que le <u>facteur émotif</u> joue fortement contre une approche sympathisante avec le milieu, l'enseignante restant perplexe-et révoltée parfois - face à la "négligence" à la "brutalité" des parents à l'endroit de leurs enfants:

> "Ce qui bloque bien des professeurs face aux parents, c'est qu'elles leur en veulent de battre leurs enfants et de les négliger" (Travailleuse sociale)

5. Note sur les caractéristiques de la perception du milieu par les enseignantes.

Il nous paraît imporrant, à la fin de cet exposé sur l'origine des problèmes scolaires en quartier socio-économiquement faible, de souligner quelques caractéristiques de la perception du milieu par les enseignantes. Ceci nous permettra de mettre en perspective leur exposé sur les manquements de la famille et l'action à prendre dans le milieu. En général, les enseignantes ont des gens du milieu une image assez immédiate, rapidement formée à partir d'impressions données par l'apparence et le comportement desparents lors de leurs brèves visites à l'école. Par de là cette image, elles devinent le mode de vie, les préoccupations, normes et valeurs du milieu à travers les commentaires d'autres professeurs, les remarques de la travailleuse sociale, les confidences des enfants et des parents. Leur description et leurs explications de la situation correspondent d'assez près à l'image que les classes moyennes se font généralement des milieux socio-économiquement faibles: peu d'instruction, problèmes multiples de la famille (alcoolisme, enfants négligés...) manque d'organisation et de ressources, passivité, dépendance...

L'information acquise au contact des parents et des enfants se trouve généralement filtrée de façon à en faire ressortir ce qui peut être prédictif quand au succès scolaire de l'enfant. La question que se pose l'enseignante face au milieu est: "En quoi la situation, les normes et valeurs des gens du milieu peuvent-elles aider ou nuire au succès de l'enfant à l'école?" Dans la majorité des cas, l'enseignante se préoccupe de connaître le milieu d'un point de vue professionnel, en autant que cette connaissance peut l'aider immédiatement dans l'exercice de sa fonction, dans le cadre scolaire actuel[1]. Dans ce but, sa recherche sur le milieu est axée strictement sur l'influence de la famille sur l'école, et plus spécifiquement, sur la détermination de

---

1) C'est ce qui sera confirmé dans notre 3e section sur "L'univers de l'enseignante", sous-section "Les relations école-milieu". p.

l'origine familiale des problèmes scolaires. Si ces problèmes n'existaient pas, la connaissance du milieu serait probablement jugée superflue. En bref, dans la majorité des cas, la recherche de l'enseignante vise non pas une compréhension globale du milieu, mais une connaissance des éléments de la culture du milieu qui peuvent expliquer l'origine du malfonctionnement de l'école en milieu défavorisé et définir les points d'application des correctifs à apporter. La "culture du milieu" n'existe pas pour l'enseignante; à l'extrême, le milieu n'a ni "valeurs" ni "culture". Il n'a de spécifique, par rapport à l'école, qu'une série de traits handicapants.

Conclusion

La très grande majorité[1] des enseignantes en quartiers socio-économiquement faibles se réfèreront spontanément à la famille comme lieu d'origine des problèmes scolaires, et au ralentissement infligé à la masse des enfants des familles "normales" par les enfants des familles "sans allure". En fait, les professeurs ne voient pas un continuum entre l'échec de leurs "faibles" et la médiocrité de leurs "forts"; elles y voient plutôt une dichotomie marquée, issue de la division du milieu social en deux catégories nettement différenciées: les "bonnes" et les "mauvaises" familles[2].

1) Notons ici qu'un nombre restreint d'enseignantes ne partagent pas cette vue. Nous espérons être en mesure, sous peu, de produire une annexe sur la minorité d'enseignantes privilégiant une vue du milieu comme étant "différent" et non handicapant.

2) Le terme "mauvaises" est de nous, par opposition au terme "bonnes" (qui vient des professeurs). Nous avons voulu souligner ainsi la dichotomie qu'elles appliquent au milieu. Mais le terme qu'elles utilisent couramment, se référant aux mauvaises familles est celui de "sans allure". Remarquer que cette dichotomie entre "bonnes" et "mauvaises" familles est peut-être aussi appliquée par les professeurs en milieu favorisé, avec les mêmes déductions quant à la performance scolaire. Cependant, le contenu de "mauvais" serait sans doute autre.

L'école étant considérée comme le définisseur privilégié des connaissances, normes et valeurs supérieures de la société, il était normal que l'on ne recherche pas de solutions à ses problèmes auprès des parents "déviants" du milieu, en autant qu'on les jugeait comme étant inadaptés(et souvent inadaptables) à la société "normale":[1] ceci semble être la conviction de la majorité des enseignantes et de bon nombre de directions, et le peu de succès qu'ont souvent rencontré leurs initiatives éducatives auprès de parents les ont renforci dans leur position.

Il est à souligner ici que la situation de l'enseignante en milieu "défavorisé" ne l'aide pas à relativiser l'école dans son évaluation de l'origine des problèmes. Lorsqu'on leur demande de préciser les problèmes de l'école en milieux populaires, plusieurs enseignantes ne manquent pas de souligner leur réticence: "On ne peut pas vraiment comparer notre situation avec celle en milieux favorisés: on ne les connaît pas!" Ignorant la situation des quartiers plus favorisés, et alimentées par les théories sur les déficiences du milieu populaire, plusieurs enseignantes ont naturellement tendance à faire porter au milieu beaucoup plus qu'à l'école le poids des problèmes

---

1) Cette perception des socio-économiquement faibles comme étant globalement des "inadaptés", et qui les tient responsables de leur propre inadaptation, doit être confrontée aux statistiques démographiques qui fixent parfois jusqu'à 40% la proportion de la population qu'ils représentent ici. Peut-on sérieusement considérer plus du tiers d'une population - et près de la moitié - comme étant "inadaptée"? Les théories sociologiques ont démontré depuis longtemps le rôle essentiel tenu par les socio-économiquement faibles dans notre système économique, et leur "fonctionalité" dans le système global. Il a été démontré également comment la main-d'oeuvre ouvrière se trouve vite infirme ou disqualifiée, la société n'ayant mis au point aucun système de recyclage efficace dans la majorité des cas. Ces carences du système étaient éloquemment illustrées par des statistiques rendues publiques l'été dernier (juillet 74) par le ministère québécois des affaires sociales: seulement 25% des assistés sociaux étaient aptes au retours au travail, et de cette proportion, seulement 8% pouvaient le faire sans recyclage.

scolaires[1].

Bien qu'elles situent la famille à l'origine de l'échec de l'école, les enseignantes n'en reconnaissent pas moins l'inadaptation de l'école et ses carences flagrantes en milieu socio-économiquement faible, comme nous le verrons dans la prochaine sous-section. Cependant, étant donné la prédominance qu'elles attribuent au rôle "intégrationniste" de l'école sur son rôle de "développement", elles ne considèrent pas cette inadaptation de l'école comme étant à l'origine des problèmes scolaires mentionnés, mais comme en étant une conséquence. La section suivante sur la ré-adaptation de l'école peut donc être regardée comme étant la réponse nécessaire aux maux du milieu.

---

1) Remarquons ici que le fait de rendre les parents responsables de l'échec scolaire de leur enfant ne semble pas être particulier aux écoles de quartiers défavorisés.

L'INADAPTATION DE L'ECOLE

Cette troisième section de notre exposé sur les perceptions des enseignantes constitue le pendant à notre section sur l'origine des problèmes scolaires en milieux socio-économiquement faibles. En effet, l'inadaptation de l'école fait partie des problèmes scolaires en ce qu'elle empêche les enseignantes de contrer les carences du milieu et de faire réussir les enfants. Quoique les enseignantes ne remettent pas en question les buts de l'enseignement au niveau élémentaire (section 1) et considèrent que la responsabilité de l'échec scolaire revient - dans une très grande part - au milieu, elles n'en considèrent pas moins qu'il revient à l'école de s'adapter à cette situation anormale en faisant les réformes nécessaires au niveau des <u>moyens</u> de l'école. Parmi ces moyens, les plus mentionnées ont été: 1) le ratio 2) les programmes 3) l'activité scolaire et, sur un autre plan, 4) le choix du personnel et 5) le temps.

1- <u>Le ratio</u>:

Le ratio professeurs/élèves constitue, à l'unanimité, la pierre d'achoppement de l'école en milieux populaires. Les professeurs s'accordent tous quant à la priorité de cet objectif: avec un ratio moindre (de 1/20) il serait possible, de leur avis, de réussir dans les quartiers populaires, ce à quoi il faut renoncer dans les conditions actuelles; un ratio moindre permettrait de suivre les enfants individuellement, ce qui amènerait de nombreux déblocages réduisant ainsi de façon draconienne le nombre de "faibles" de "récupérés"

et de "mésadaptés"... Du même coup, les professeurs soulignent qu'il leur deviendrait possible de travailler de façon plus professionnelle, et de retirer quelque satisfaction de leur enseignement n'ayant pas continuellement à négliger leur enseignement pour parer au plus urgent:

"Ce n'est pas parce qu'on veut moins travailler qu'on demande ça! C'est qu'on se rend bien compte qu'avec un peu plus d'attention individuelle - ce que permettrait un ratio moindre - on pourrait aller au bout dans nos explications et réussir avec les enfants.. On le demande pour les enfants, et aussi.. pour le gouvernement, qui (en accédent à cette petite demande) récupérerait tout l'argent qu'il perd présentement, (en lésinant sur une mesure nécessaire).

"Ils s'entêtent (augouvernement) à vouloir considérer les écoles de quartiers défavorisés comme les autres, sur le plan ratio. Mais on n'est pas comme les autres. La preuve, c'est qu'il a fallu l'Opération Renouveau ici, aussi que les professeurs de quartiers favorisés ne voudraient pas venir travailler ici!

"D'ailleurs, on l'expérimente souvent: dès qu'on a plus que cinq absents, on travaille beaucoup mieux, on avance sans perdre personne (dans le processus)!

(Des enseignantes)

2- Les programmes:

Le deuxième obstacle au succès de l'école en milieu populaire cité en importance se trouve être les contenus des programmes parachutés du ministère, via la France: les professeurs sont unanimes à reprocher aux manuels de français d'être totalement étrangers à la vie québecoise et à la vie en milieu populaire . "Les textes sur les vendanges et les passages cloutés ne peuvent guère susciter l'intérêt pour la lecture chez un enfant, qui, en plus de n'en connaître rien, n'est déjà que trop peu attiré par la lecture". L'insistance sur l'inadaptation des programmes a porté surtout sur les programmes de français vu l'importance centrale de cette matière et son inadaptation remarquable;mais les enseignantes ne semblent pas limiter leurs critiques à cette matière. De façon plus générale, elles ont souligné, parlant des modes d'approche à l'enseignement, qu'il leur était impossible d'enseigner sans remanier les programmes de façon à partir du vécu ou du "connu" de l'enfant;et il semble en effet se créer, dans les écoles visitées, un matériel impressionnant à cet effet.

> "On perd un temps fou à tout refaire les programmes. Parce qu'en fin de compte, on ne peut presque pas utiliser de matériel, directement". (Plusieurs enseignantes)

> "Il y a des éditeurs qui doivent être en vrais bons termes avec le gouvernement! Ils refilent au gouvernement toutes les séries dont les français ne veulent plus et empochent, pendant que des méthodes et programmes excellents mis au point par des Québécois pour l'enseignement du français et des mathématiques, ne trouvent pas d'acheteurs!"
>
> (Plusieurs enseignantes)

3- L'activité scolaire.

Pour un certain nombre de professeurs, le régime scolaire est à remettre totalement en question, parce que non adapté à la vitalité propre à l'enfant:

"Un enfant ne peut pas rester assis là, toute la journée, à écouter un professeur . Premièrement, il n'écoute pas.. Ce qu'il faudrait, c 'est au moins une demie-journée sportive.. Il pourrait se détendre, se discipliner physiquement, et écouter ensuite en classe!

(Enseignantes, 1er cycle)

"On sent que le système ne pourra pas marcher longtemps comme ça: on ne peut presque plus les tenir en classe: ça va bientôt éclater, si on n'organise rien pour les faire bouger, se défrustrer.

(Enseignantes, 2e cycle)

Ce que ces professeurs suggèrent, c'est en quelque sorte un mi-temps pédagogique, mi-temps sportif, non seulement pour les écoles élémentaires de quartier "défavorisé", où les enfants, plus nerveux, ont besoin d'un défoulement physique, mais aussi pour tous les enfants, pour qui"être assis toute la journée à écouter, écrire et dessiner n'est pas normal" à leur stade de développement.

Nous avons tenu à mentionner ce troisième point parce qu'il présente une réponse globale à un problème universellement cité - l'inattention et la "bougeotte" en classe - qui n'a reçu à date que

des réponses partielles (jeux, gymnastique...) que les professeurs impliqués jugent insuffisantes, généralement. Nous l'avons mentionné également parce que nous soupçonnons qu'il rencontrerait l'opinion de plusieurs professeurs s'il ne se voyait pas opposer tant de difficultés à sa conception et à sa réalisation.

En effet, quoique peu mentionné spontanément, ce troisième point a reçu un appui significatif auprès de la majorité des enseignantes auxquelles nous l'avons explicitement mentionné, malgré son radicalisme.

4- Le choix du personnel

Etant données les difficultés d'enseigner en quartier défavorisé, issues des carences du milieu, du surcroît de travail que nécessite la reformulation constante des programmes et de l'énergie à investir pour "tenir" une classe nerveuse, les conditions normatives d'enseignement, qui peuvent être considérées comme adéquates dans des écoles de milieux "favorisées"se révèlent être un sérieux handicap à la tâche de l'enseignante en milieu socio-économiquement faible. La motivation de l'enseignante dans ce contexte particulier, devient indispensable à la bonne marche de l'école.

> "Enseigner ici et enseigner dans la région V, c'est bien différent. C'est beaucoup plus dur, plus exténuant ici... C'est pour ça que la première (réforme) à faire, c'est de faire venir ici des enseignantes qui le veulent. On nous avait d'ailleurs dit que ce serait une priorité. Sans (ce libre choix), on peut pas s'attendre à changer grand chose en milieux défavorisés: c'est la base à faire.
>
> (Plusieurs enseignantes)

Or, les écoles de milieux populaires s'étant placées traditionnellement au bas de la liste des préférences ont hérité d'enseignantes obligées d'y enseigner non par goût, mais par défaut: en effet, ce sont les enseignantes sans expérience d'abord, puis les enseignantes non "promues" dans des écoles plus favorisées qui constituaient le personnel de ces écoles déchues. Remarquons ici que ce fait n'est pas considéré comme une cause des problèmes de l'école en quartiers populaires mais il constitue un obstacle d'envergure à son amélioration, rendant inopérants les mécanismes de réforme mis en place: en effet, l'enseignante non-motivée utilisera ces mécanismes à mauvais escient, souvent dans le seul but d'alléger sa tâche: d'autre part, ce noyau d'enseignantes fait obstacle dans les écoles à un travail d'équipe que les plus motivées souhaitent:

> "C'est difficile d'organiser des choses ici, parce que la plupart des professeurs sont ici par obligation et ne veulent rien savoir... On ne peut pas vraiment les blâmer, elles n'ont pas eu le choix, et ce n'est pas tout le monde qui peut s'y faire".
> "Ce qu'il y a de plus important dans des écoles (- problèmes) comme ici, c'est que les professeurs forment une équipe, coordonnent leurs efforts pour qu'il y ait une continuité. Et c'est pour ça qu'il faut que les professeurs qui viennent enseigner ici le veulent". (Des enseignantes)

Au problème de l'imposition de l'école, vient s'accoupler celui du "gel" actuel des postes: les enseignantes se sentant absolument incapables d'accepter les enfants de milieux populaires ou celles qui se sont tout simplement épuisées à la tâche se voient aujourd'hui acculées"à perdre toute leur ancienneté après un changement d'école"[1] et dans les conditions présentes, la perte de"l'ancienneté"peut facilement devenir le point de départ d'une vie nomade qui peu souhaitent.

---

1) Nous supposons qu'il s'agit ici du rang d'ancienneté dans l'école, quoique nous ne l'ayons pas fait préciser par les enseignantes, qui mentionnaient simplement la"perte d'ancienneté."

En plus, la crainte de l'inconnu en retient plusieurs. Car on craint les "mauvaises"[1] équipes, les "mauvaises" directions et parfois le changement d'habitudes plus que les enfants difficiles:

> "J'hésiterais à changer d'école, même en quartier favorisé, parce qu'ici, on est bien: les professeurs d'ici ne veulent pas quitter à cause de la directrice, (qui a créé ici une bonne atmosphère.).. Parce qu'il y a bien des places où les professeurs se regardent toutes de travers: j'aurais peur de tomber dans une situation pareille".
>
> "En changeant, on peut tomber dans pire.. ou pas mieux, et parce que il n'y a pas beaucoup d'ouvertures, il se peut que tu ne puisses plus revenir (dans ta première école)... En plus, on est prises pour repartir à zéro, avec des gens et des enfants qu 'on ne connaît pas.
>
> (Plusieurs enseignantes)

Bref, il semble que pour les professeurs, le coût possible d'une mutation n'en vaut pas le risque. Les problèmes s'accumulent donc autour de cet écueil: mauvaise atmosphère dans l'école, ralentissement du progrès des enfants, impatience des directions qui se voient dans l'impossibilité de déplacer une enseignante peu efficace et même parfois nuisible.

5- Le temps:

Enfin, un dernier point mentionné par les enseignantes, et touchant à la nécessité d'améliorer leurs conditions de travail réside dans le temps trop restreint qu'il leur reste pour la préparation et le

---

1) Le terme "mauvais" est de nous. Une "mauvaise" équipe en est une où "on ne se parle pas" et où "on se regarde de travers" et une "mauvaise" direction en est une qui n'encourage pas ses enseignantes.

perfectionnement de leurs cours, la consultation entre elles, et enfin des contacts plus étroits avec les parents:

"Quand tu as ta journée dans le corps, tu n'es plus bonne à rien faire, Tu es crevée, complètement".

"Les "vieux" professeurs d'ici, on se rencontrait souvent. On avait deux heures par semaine pour ça... ça nous permettait de nous encourager, de faire des projets. Depuis qu'on nous a supprimé ça, l'école c'est plus comme avant".

(Un groupe d'enseignantes)

6- L'action à prendre dans l'école

a. L'Opération Re..ouveau

C'est à ce stade-ci que nous croyons le plus propice d'inclure les commentaires des enseignantes sur l 'Opération Renouveau. Car l'Opération Renouveau a été applaudie comme le premier effort du Ministère pour remédier à la situation particulière de l'école en quartier "défavorisé":

"Avant l'Opération Renouveau, c'était impossible d'arriver à faire quelque chose: on était toujours pris avec deux ou trois cas par classe, et tout notre temps passait à la discipline"..

"On avait étudié pour enseigner, et voici qu'on se retrouvait en train de faire de la discipline (à coeur de jour)!

(Plusieurs enseignantes)

L'Opération Renouveau, ce fut d'abord pour les enseignantes la possibilité enfin ouverte d'exercer leur profession dans des conditions décentes: c'était un minimum vital, amené principalement par la possibilité de confier aux professionnels et aux classes spéciales, de récupération etc... les gros "cas" de la classe et les enfants les plus faibles - les deux se confondant souvent -:

"En confiant ces enfants-là à des classes spéciales ou en les faisant suivre, ça nous permettait à nous d'enseigner, d'avancer avec les autres: et les enfants (problèmes), ça leur permettait de progresser, en étant suivis de près: ce que nous, nous ne pouvions pas faire, à moins de négliger toute la classe".

(Plusieurs enseignantes)

Cet aspect "services professionnels" de l'Opération Renouveau a fait qu'elle a été perçue par la majorité des enseignantes comme étant d'abord un services aux professeurs des écoles désignées. Certains professeurs et directions n 'ont pas été sans déplorer les excès de cette conception de "services à l'enseignante":

"Ce qu'il y a de malheureux dans l'Opération Renouveau, c'est qu'on a vu ça comme un service aux professeurs, et pas comme un service à l'enfant, une occasion de faire progresser l'enfant en améliorant l'enseignement" (Une enseignante)

"Moi, tous ces jeux etc... je suis contre ça. Les professeurs (se réfugient) dans ça, dès qu'ils ont le moindre problème et n'essaient même plus d 'enseigner, de trouver des façons d'intéresser les enfants.. ils ne veulent même pas discuter pédagogie.. Pour eux, les services de l'Opération Renouveau, c'est une façon (de se décharger), pas de s'améliorer".

(Une direction)

Cette prédominance de l'aspect "services aux enseignants" se trouve en quelque sorte appuyée par le peu de changement sensible observé chez les enfants depuis l'Opération Renouveau[1] par les enseignantes.

Surprenamment, par ailleurs, la plupart des enseignantes ne semblent pas alarmées par ce fait. Malheureusement, nous n'avons pas étudié à fond le pourquoi de cette attitude: mais nous avons pu retenir plusieurs hypothèses plausibles:

Considérons d'abord le cas des enfants "normaux": il se peut que cette attitude soit reliée au défaitisme de l'enseignante face au milieu: ("on peut pas faire beaucoup pour ces enfants"), et peut-être aussi, à une sous-évaluation subséquente des progrès accomplis. D'autre part, dans certains cas, il semble que l'enseignante n'ait pas changé son approche en classe avec ses enfants à la faveur des mesures de l'Opération Renouveau, soit qu'elle ait jugé ces mesures insuffisantes pour permettre un changement significatif, ou soit qu'elle n'ait vu dans l'Opération Renouveau qu'un allègement bien mérité de sa tâche. Enfin, on peut supposer une détérioration de la clientèle scolaire même.

Quant aux enfants des classes spéciales les professeurs parlent peu d'eux. En ramassant nos données recueillies sur le sujet, il semble que plus souvent qu'autrement, les enseignantes ne "suivent" pas leurs anciens élèves, une fois qu'ils ont été placés dans les classes spéciales. À ce moment, il est normal qu'elles ne constatent pas de progrès. Lorsque ces enfants réintègrent enfin les classes normales, la nouvelle atmosphère de grand-groupe-anonyme et leur étiquetage de "spéciaux" jouent contre eux, faisant réapparaître tôt ou tard leurs symptômes de mésadaptation.

Peut-on conclure ici que l'Opération Renouveau n'a aidé que les professeurs, laissant les enfants "défavorisés" pour compte? Il

---

1) Notons que la réponse des enseignantes se refère surtout au rendement académique.

y a sans doute des cas où "l'allègement" de la tâche de l'enseignante n'a pas correspondu à une amélioration de son enseignement. Mais, dans la très grande majorité des écoles visitées, les professeurs rencontrés semblent avoir réagi de façon très active à l'Opération Renouveau[1] parce qu'elle leur permettait enfin d'avoir quelqu'espoir de succès auprès des enfants. Quoique de l'aveu de la plupart, ce succès ne se soit pas manifesté à date de la façon désirée, il y a eu des changements indéniables, sur les plans non-académiques:

> "La collation, ça a tout changé l'atmosphère de la classe.. Avant, les enfants nous dormaient au nez ou bougeaient sans arrêt, parce qu'ils avaient trop faim. Maintenant, ils sont plus attentifs et tranquilles, grâce à la collation: c'est vraiment (le clou) de l'avant-midi.
>
> "Parce que maintenant, les gros cas sont sortis de la classe, l'atmosphère est beaucoup plus détendue (pour enfants et professeurs) et on peut travailler.
>
> "On est venu aussi à mieux connaître les enfants, en sachant quels étaient au juste leurs problèmes (grâce à la travailleuse sociale et au psychologue): on peut ainsi réagir de la bonne façon avec l'enfant.
>
> (Plusieurs enseignantes)

S'il faut chercher les effets de l'Opération Renouveau au niveau des écoles, ce n'est donc pas vers les tests d'aptitude ou de rendement que pointent les réponses des enseignantes, du moins à un premier niveau. C'est à l'augmentation de la satisfaction au travail

---

(1) Il serait intéressant de recenser les activités supplémentaires des professeurs depuis le début d'Opération Renouveau: projets, création de matériel nouveau, organisation de jeux d'équipe, comités d'étude etc. ... Et de comparer cette activité avec celle qui se faisait avant. Malheureusement, nous ne pouvons parler ici que de nos impressions, qui nous viennent de l'enthousiasme très grand que mettent les enseignantes à louer l'Opération Renouveau et "tout ce qu'elle leur permet de faire", de façon générale.

de ces enseignantes - encore défavorisées[1]- et de leurs élèves qu'il faut d'abord s'arrêter. Bref, c'est l'amélioration de l'atmosphère de travail apportée par l'Opération Renouveau, qui aura été le plus appréciée des enseignants et des élèves et aussi des parents: "Les parents aussi ont changé d'attitude face à l'école depuis l'Opération Renouveau, parce qu'ils se sont aperçus qu'on voulait vraiment s'occuper de leurs enfants." (Une direction) De façon générale, on estime dans les écoles que cet aspect positif compense pour les effets négatifs (négligence alimentaire accrue des parents, "étiquetage" des enfants) de l'Opération Renouveau.

b- Les mesures supplémentaires à prendre

Si l'Opération Renouveau va dans le sens des mesures à prendre, les enseignantes insistent cependant sur l'expansion qu'elle doit prendre:

> "L'Opération Renouveau, c'est bien, c'est parfait. Il faut continuer dans ce sens là, donner plus dans les services déjà offerts, et aussi, étendre l'Opération au 2e cycle.
>
> "L'Opération Renouveau s'est surtout concentrée à date au premier cycle. En négligeant comme ça le 2e cycle, on fait perdre aux enfants(-problèmes) tout le bénéfice qu'ils avaient pu retirer (des services offerts) au premier cycle... Tant qu'on ne donnera que des mesures incomplètes, ça sera de l'argent gaspillé.. Ca change l'enfant, mais (de façon temporaire seulement).
>
> (Plusieurs enseignantes et directions)

Cette expansion doit surtout se faire sur le terrain pédagogique, dans l'aide concrète au professeur et à l'élève dans les classes mêmes.

---

(1) Il faut en effet bien tenir compte, tout au long de la lecture de ce texte, que les enseignantes de quartiers défavorisés ont toujours été astreintes à une tâche beaucoup plus lourde et dans des conditions beaucoup plus pénibles que leurs consoeurs de quartiers plus favorisées, et ce, sans aucune reconnaissance sociale et sans support aucun jusqu'à la mise sur pieds d'Opération Renouveau. Voir la section sur " la profession d'enseignant en milieu défavorisé: une évaluation"

C'est d'ailleurs sous cet angle que se sont faites les critiques sur le ratio, les programmes et activités de l'école: l'amélioration de l'école sur ces points vise avant tout l'efficacité pédagogique, les buts de l'école restant les mêmes. Cette réforme des moyens est ressentie comme une urgence, comme une nécessité de base qui a déjà fait ses preuves là où elle a pu être partiellement appliquée. Soulignons aussi qu'elle est unanimement réclamée, quels que soient les types d'écoles ou d'enseignantes.

> "On a (un programme d'activités manuelles) un jour par semaine. Depuis ce temps-là, on n'a plus d'absents. Les enfants travaillent fort, parce qu'ils savent que si on ne réussit pas à passer à travers le programme, on ne pourra pas continuer les (activités manuelles). Ca fait (11 ans) que j'enseigne, et c'est la première année que je m'ennuie pas".
>
> (Une enseignante)

C'est dans cette même perspective d'efficacité pédagogique qu'on réclame dans plusieurs écoles la réorientation des services professionnels. On voudrait que ces services soient plus axés sur la pédagogie de groupe, dans la classe, plutôt que limités à des études de cas en dehors du contexte d'enseignement.

Enfin, notons ici, à un autre niveau, un dernier élément de solution proposé à l'inadaptation de l'école en milieux populaires: la collaboration entre enseignantes. En effet, malgré leur débordement et leurs problèmes communs, les enseignantes coordonnent très peu leurs efforts non seulement d'un niveau à l'autre, mais parfois même au même niveau d'enseignement. Le fait a été déploré surtout par les directions, professionnels ou enseignantes de classes spéciales, les enseignantes "régulières" jugeant généralement cette situation comme étant normale. Ce n'est ce-

pendant que là où une telle collaboration existait que l'école a pu produire des initiatives sérieuses.

c- Les initiatives déjà existantes

Il nous apparait important ici d'étudier les initiatives que les enseignantes ont prises d'elles-mêmes au sein de l'école, face aux problèmes que posait l'inadaptation de l'école en milieux populaires. Et tout d'abord les programmes:

"On doit sans cesse faire du matériel et adapter les programmes".
(Plusieurs enseignantes)

Cette remarque s'est faite dans toutes les écoles: les professeurs mettent beaucoup de temps à rafistoler ou créer des programmes - de français, en particulier - qui tiennent compte du contexte de vie de l'enfant. L'initiative semble universelle sur ce point, à cause de l'impossibilité d'enseigner sans retoucher aux programmes existants. Sur un autre plan, certaines écoles ont développé - souvent à la faveur des projets spéciaux - des programmes d'activités manuelles et sportives, les intégrant parfois aux cours réguliers. Ces programmes ont suscité beaucoup d'enthousiasme, mais ont exigé des enseignantes une somme de temps supplémentaire impressionnante:

"On a mis plus d'un mois à préparer ça, et à chaque soir, il a fallu qu'on y mette tout notre temps, sans compter les fins de semaine.. Si j'avais été mariée avec des enfants, je n'aurais jamais pu le faire!" (Une enseignante)

"Le projet qu'elles font, c'est enthousiasmant, mais il y a peu de professeurs qui seraient prêtes à y mettre ce temps ou qui pourraient même le faire. Ces professeurs (du projet) travaillent tous les soirs jusqu'à 5-6 heures.. et il y en a une qui vient de tomber malade.. elle a abusé de ses forces"
(Une direction)

Conclusion

Comme nous le soulignions en introduction, les demandes d'adaptation de l'école au milieu venant des enseignantes ne débordent pas l'idéologie "intégrationiste" de l'école, pas plus que l'intervention de l'Opération Renouveau, d'ailleurs: ce qui est visé par les unes comme par l'autre ce n'est pas un changement des buts de l'école ou son ouverture, mais, plus simplement, un changement des moyens. La demande de changement au niveau de l'école par les professeurs constitue en quelque sorte un aveu de leur impuissance à changer le milieu ou à communiquer avec lui, en même temps qu 'elle exprime leur volonté de rendre l'école efficace en milieux socio-économiquement faibles, malgré ce milieu.

Le sujet de l'inadaptation de l'école a sans aucun doute été celui qui a le plus soulevé l'enthousiasme des enseignantes au cours de notre recherche. L'Opération Renouveau a catalysé cet engouement, en ce sens qu'elle a légitimé ce type de réforme et y a ouvert des possibilités de réalisation. En bref, on peut dire que l'Opération Renouveau a surtout eu un effet au niveau de la salle de classe dans l'adaptation de l'école en milieux défavorisés, en l'allégeant des enfants incapables d'y fonctionner et en y instituant la collation comme un point d'attrait indéfectible! Cependant, elle n'a pas touché directement à des aspects plus fondamentaux encore de l'inadaptation de l'école, soit les programmes, l'activité scolaire et le ratio: si la plupart des professeurs ont pu (et dû) s'attaquer à la tâche de refaire les programmes, là où ils ne fonctionnent vraiment pas[1], peu se sont trouvé

1) Noter que le facteur temps entrant en ligne de compte sous l'aspect "adaptation des programmes", l'Opération Renouveau a tout de même aidé en ce sens.

l'énergie et l'audace de réaménager l'activité scolaire. Cependant, celles qui y sont parvenues en ont retiré beaucoup de succès. D'autre part, le ratio est resté partout inchangé, les enseignantes n'ayant aucun pouvoir à ce niveau. Les demandes des enseignantes vont donc plus loin que l'Opération Renouveau: mais elles s'inscrivent dans la même perspective intégrationiste et ne visent pas un rapprochement avec le milieu.

Fondamentalement, ce que demandent les enseignantes, c'est l'abolition des normes ministérielles uniformes pour tous les milieux scolaires, c'est en quelque sorte la reconnaissance du statut particulier de l'école en quartiers socio-économiquement faibles. Ce qu'elles réclament, c'est que le gouvernement subordonne l'administration aux exigences de la réalité et non la réalité à la facilitation de l'administration, c'est que la rationalité prévale sur la politique ostentoire:

> "Tant que le ministère va s'obstiner à nous considérer comme des écoles comme les autres, à refuser nos demandes pour sauvegarder leur principe d'uniformité - en dépit des réalités - eh bien tous les millions qu'ils pourront engouffrer dans l'école défavorisée ne donneront pas le dixième de l'effet qu'ils auraient eu, en étant placés là où il le fallait.
>
> "Evidemment, les quartiers défavorisés et les politiques à long terme ne rapportent pas électoralement: alors, on peut toujours attendre.. répondre à des questionnaires qui iront encore s'empiler sur les tablettes du Ministère, pourquoi, on se le demande!
>
> (Plusieurs directions et enseignantes)

IV- L'UNIVERS DE L'ENSEIGNANTE

La quatrième et dernière section de cette troisième partie s'attache à décrire l'univers de l'enseignante, tentant d'en faire ressortir ce qui y constitue les obstacles et les appuis à l'ouverture au milieu. Dans nos trois premières sections, nous avons tour à tour souligné comment l'idéologie "intégrationiste" excluait les relations école-milieu, favorisait un rejet de l 'insuccès de l'école sur les parents et enfin limitait les désirs de réforme au strict niveau des moyens de l'école. Cette section-ci va chercher au delà des perceptions des enseignantes sur le milieu et la tâche de l'école en quartiers "défavorisés", - les manifestations et les causes de l'hermétisme de l'école face au milieu au niveau de son organisation et de son fonctionnement.

La première sous-section nous fait voir à vol d'oiseau la structuration globale de l'univers de l'enseignante, la salle de classe en constituant le noyau central et les autres espaces socio-professionnels y tenant plus ou moins de place, suivant les types d'écoles. Les quatre sections suivantes décrivent les espaces sociaux de cet univers, leur organisation et leur fonctionnement, en soulignant comment ils favorisent ou nuisent à l'ouverture de l'école sur le milieu, et, de façon plus générale, à l'ouverture et à l'initiative des enseignantes. Nous soulignons également dans ces quatre sous-sections en quels points et sous quelles conditions le modèle hermétique traditionnel de l'école s'est fissuré.

Nos trois dernières sous-sections portent en général sur le statut des enseignantes. Elles soulignent le peu de pouvoir qu'elles ont à l'intérieur du système scolaire,-en dépit de leurs lourdes responsabilités,-le peu de reconnaissance sociale dont elles bénéficient, -en dépit des services essentiels qu 'elles rendent à la société, - et enfin le harassement, l'aliénation et l'apathie qui en résultent. Cette dernière partie de notre exposé est sans doute celle qui jette le plus de lumière sur les attitudes des enseignantes face à leur tâche, la tâche rapprochement école-milieu y compris.

1. La structuration globale de l 'univers de l'enseignante.

Cette première sous-section constitue en quelque sorte l'encadrement des sections suivantes, qui présenteront les divers espaces sociaux de l'univers de l'enseignante et leur mode de fonctionnement.

L'importance de l'influence de l'organisation et du fonctionnement de l'école sur l'ouverture des enseignantes face au milieu s'est manifestée très tôt dans nos données, à travers la nette différence que l'on retrouvait entre les attitudes des enseignantes en aires ouvertes et celles des enseignantes en aires fermées[1]. Alors que les premières ne rejetaient pas d'emblée une collaboration éventuelle avec les parents, la majorité de l'autre groupe manifestait en général beaucoup d'angoisse à la seule idée d'avoir à intégrer les parents à l'école: non seulement étaient-elles hostiles à l'idée: elles en étaient souvent révoltées et y réagissaient avec une émotion non cachée. Cette dichotomie entre écoles "ouvertes" et écoles "fermées" ne suivait cependant pas strictement la différenciation entre écoles à aires ouvertes et écoles à aires fermées: plus explicitement, le personnel de certaines écoles à aires fermées affichaient des attitudes très ouvertes: l'inverse - des attitudes "fermées" en aires ouvertes - était cependant significativement plus rare. L'école à aire ouverte semblait donc manifestement favoriser l'ouverture chez les enseignantes. Pourquoi?

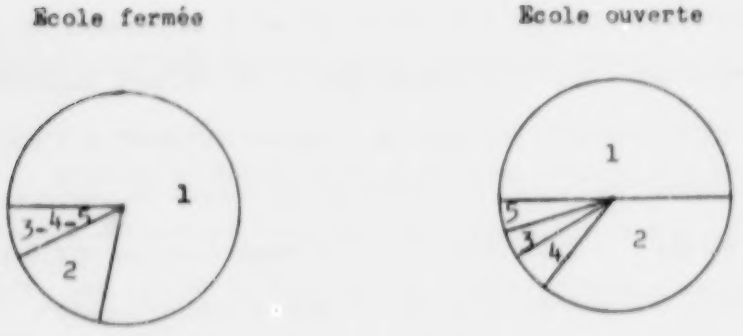
---

1) Voir l'annexe sur "les aires ouvertes", pour plus de détails sur la construction progressive de nos deux types d'écoles.

La recherche d'une réponse à cette question devait nous amener à étudier de plus près l'organisation et le fonctionnement de l'école, qui constituaient les variables différencielles entre les écoles à aires ouvertes et les écoles à aires fermées. C'est ainsi que nous en sommes arrivée à définir deux types d'école, différant fondamentalement par l'élargissement "hors-la-classe" de l'univers professionnel de l'enseignante en école ouverte, par l'éclatement de son isolement traditionnel. La comparaison entre l'univers de l'enseignante en école "ouverte" et celui en école "fermée" peut être exprimée schématiquement comme suit:

Figure 1.

L'univers professionnel de l'enseignante



1. La salle de classe
2. Les relations inter-personnel dans l'école[1].
3. Les relations école-milieu
4. Les relations école-système scolaire
5. Les relations à la recherche[2].

---

1. Ceci comprend les relations avec la direction, les autres enseignantes et les professionnels

2. Nous entendons par "relations à la recherche" la connaissance, discussion et participation à la recherche actuelle en éducation.

2. Nous entendons par "relations école-système scolaire" la participation de l'école (qui peut s'exprimer sous forme critique) aux projets à l'intérieur du système scolaire actuel.

Evidemment, ces deux types idéaux d'école existent rarement à l'état pur: il existe des écoles plus ou moins "fermées" et plus ou moins "ouvertes". Mais toujours, l'école ouverte accorde une grande importance à la vie professionnelle hors-la-classe, à la collaboration, à la discussion et à l'initiative concernant les problèmes communs dans l'enseignement. Bref, l'école "ouverte" oppose une conception de l'enseignement comme tâche collective à celle de l'enseignement comme tâche individuelle. La salle de classe cesse d'être un fief pour devenir un carrefour.

Dans la description qui suit de l'organisation et du fonctionnement des espaces sociaux de l'univers des enseignantes, nous n'avons retenu la différenciation école ouverte- école fermée qu'en ce qui concerne certains aspects de la salle de classe, et les relations inter-personnel. Bien que l'ouverture à un éventuel rapprochement avec le milieu diffère beaucoup de l'école "ouverte" à l'école "fermée", dans les faits, les types et le nombre de contacts avec le milieu n'y diffèrent pas tellement: ce qui diffère, c'est l'émotivité, l'angoisse qu'on y met dans l'école "fermée". D'autre part, les aspects que nous avons étudié sous le titre "Les relations école - système scolaire" n'étaient pas différenciés suivant les types "ouvert" et"fermé".

2. La salle de classe: les rapports avec les enfants

Comme l'indique notre graphique de la section 1, la salle de classe constitue le coeur de l'univers de l'enseignante. Mais quoi qu'elles passent environ six heures par jour avec les enfants, il semble que les contraintes imposées aux enseignantes par les activités et programmes stricts de l'école posent de sérieux obstacles à une connaissance de l'enfant allant au-delà de son rendement scolaire, de ses comportements dans la salle de classe et de ses confidences. Ce que nous avons voulu étudier des relations enfants-professeurs[1] dans la salle de classe, c'est jusqu'à quel point elles permettaient au professeur de mieux connaître le milieu de l'enfant, sa situation dans ce milieu et la perception qu'il en a.

L'univers de l'enfant de quartiers socio-économiquement faibles

De façon générale, nous avons donc demandé à l'enseignante quel était l'univers de l'enfant dont elle avait charge, quel était son monde, ses intérêts, l'importance relative qu'y prenaientles divers adultes, siblings, enfants et gangs du quartier etc... Très peu d'enseignantes à qui nous avons posé la question avaient réponse à ce point: certes, elles connaissaient divers traits de l'univers de l'enfants: parents en querelle, violents et inconsistants avec les enfants à la maison, surprotecteurs à l'école; responsabilité précoce des enfants vis- a-vis eux-mêmes et vis-à-vis leurs jeunes frères et soeurs, manque d'affection etc... Mais ces divers traits constituaient

1) Telles que rapportées par les enseignantes, et non telles qu'observées par nous.

une description objective des conditions de vie de l 'enfant, sans que jamais en soit décrite la synthèse subjective chez les enfants. En général, nous n'avons pas obtenu de l'enseignante une description de l'univers psychologique de l'enfant (de ce qui les intéresse particulièrement à leur stade de développement intellectuel etc...) pas plus qu'une description de son univers social (par exemple l'importance que prend pour lui une réprobation de l'enseignante, par rapport à l'importance que prend la réprobation d'un camarade de la "gang", la conscience qu'ils ont de leur situation sociale et ses effets etc...)

Les quelques traits de cet univers subjectif de l'enfant que nous avons pu obtenir touchaient à l'importance que prenait, sur la fin de l'élémentaire, la "gang" et l'exemple des frères aînés; la conscience qu'ont les enfants, à cet âge, de l'incompétence de leurs parents dans certains domaines...

Sur un autre plan, on nous a mentionné l'intérêt que prenaient pour les contes de fées ces grands enfants de onze et douze ans...

De façon générale, les professeurs ne semblent pas avoir articulé une perception de l'univers de l'enfant. Le sujet n'était jamais mentionné spontanément par elles, et lorsque la question était directement posée, elle déroutait la majorité des enseignantes.

D'autre part, les traits caractéristiques qu'elles retiennent chez l'enfant de quartier socio-économiquement faible - affection, gratitude, impulsivité et franchise - sont typiquement des traits "primaires", qui ressortent immédiatement des relations professeurs-enfants dans la classe, et n'exigent aucune abstraction et peu d'exploration de l'univers de l'enfant: c'est le donné brut des relations quotidiennes.

On peut être surpris de la difficulté que la plupart des enseignantes à qui nous avons posé la question éprouvent

à décrire l'univers de "leurs" enfants. Sans doute, cette ignorance vient-elle du peu de spontanéité de d'initiative chez les enfants que permettent les méthodes pédagogiques traditionnelles, de caractère autoritaire[1]. Elle souligne une fois de plus le divorce entretenu entre l'école et de la vie: que les heures passées avec les enfants à leur montrer à exprimer et enrichir leur expérience du monde aient révélé si peu aux enseignantes de l 'univers de "leurs" enfants est bien symptomatique de l'hermétisme général de l'école.

Un autre item vient souligner le peu d'emprise de l 'école sur l'enfant, le peu de contacts qui s 'établit entre l'univers scolaire et l'univers de l 'enfant dans son milieu: c'est le peu d'influence de l'école que l 'on peut retracer chez l'enfant.

De l'avis général, les enseignantes ne croient pas pouvoir avoir une influence marquante sur les enfants.

1) Nous référons ici nos lecteurs à l'exposé éclairant d'un professeur sur sa propre expérience dans une école publique new-yorkaise: The Way it Spozed to be par James Herndon. Malgré les différences qui peuvent exister entre l'école québécoise et l'école américaine, l'argument de base du livre sur le caractère répressif de l 'enseignement demeure applicable ici: en effet, pas plus au Québec qu'ailleurs, l'école ne permet aux enfants d'exprimer leur monde et de participer à l'organisation de leur propre apprentissage. Pour la référence complète, voir notre bibliographie.

Interrogées sur l'influence de l'école sur l'enfant, les professeurs, dans la minorité des cas où elles répondent, le font en termes de buts de l'école: on croit qu'au moins on aura fait connaître à l'enfant "quelque chose d'autre que ce qu'il vit chaque jour chez lui "entendons ici, l'apathie, les chicanes, la malpropreté, la paresse et la violence: bon nombre de professeurs espèrent aussi que l'enfant aura appris à faire confiance à des adultes et à avoir confiance en lui, tout en jugeant cependant que ces résultats ne sont pas acquis Généralement, cependant, on avoue ignorer l'influence qu'on a sur l'enfant ou que l'école a sur lui. La réponse la plus fréquente est "je ne sais pas"; parfois cependant, on a souligné l'importance que peuvent prendre certaines enseignantes[1] dans la vie d'un enfant, <u>mais d'une façon générale</u>, sans pouvoir repérer chez "leurs" enfants ceux qu'elles influencent ou la nature de cette influence:

> "Une influence... c'est sûr qu'on en a. Mais sur quoi, c'est difficile à savoir. (Plusieurs enseignantes)
>
> "L'influence d'un professeur tu peux t'en ressentir toute ta vie: ça peut déformer bien des gens... C'est pour ça que les gens devraient attacher plus d'importance à l'école".
>
> (Une enseignante)

Bref, l'influence d'une enseignante sur un élève serait un coup du hasard, qui le plus souvent ne se produirait pas étant donné la force contraire des influences familiales: en effet, les enseignantes et directions sont unanimes à affirmer la prépondérance de l'influence de la famille sur celle de l'école:

> "Il n'y a pas de doute que l'école a très peu d'influence sur l'enfant, comparativement à la famille: la preuve, c'est que les enfants ne changent pas (dans leurs comportements). Que

---

1) <u>Certaines enseignantes</u>, et non l'école dans son ensemble.

voulez-vous, ils ne sont ici que six heures par jour: c'est peu, si on compare aux heures passées dans la famille".

(Une direction)

"Probablement qu'ils seront exactement ce que sont leurs parents: c'est ce qu'ils observent quotidiennement: le père à la maison, qui regarde la TV, boit sa bière, et qui se trouve bien... Pour eux, c'est bien normal cette vie-là: ils n'en sont pas malheureux.. Alors, pourquoi changer?"

(D'après plusieurs enseignantes)

"Il y en a un dernièrement qui vient de laisser le secondaire, pour devenir garçon d'épicerie. Bien, son petit frère ne pense qu'à faire pareil, au plus vite. Quel avenir ont-ils devant eux, avec une 7e ou une 9e?"

(Une enseignante)

Cette image de l'avenir des enfants, calquée sur celle de leurs parents ou de leurs aînés laisse bien peu de place à une influence de l'école[1,2], et vient confirmer le paragraphe précédent.

---

1) A remarquer ici que la perception qu'ont les enseignantes de leur peu d'influence concorde exactement avec une série de recherches américaines concluant que "les écoles n'apportent à l'enfant presque aucun développement indépendant de son expérience familiale et de son milieu social" in Maurice Bélanger: "L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés". (10), p. 18.

2) A noter ici que cette donnée est congruente avec la perception qu'ont les enseignantes du peu d'influence qu'a pu avoir l'Opération Renouveau sur les enfants.

En bref, on peut dire que l 'enseignante se sent peu d'emprise sur l'univers de l'enfant, ce qui lui rend impossible une évaluation relative de sa propre influence. Ce fait n'a pas été sans être déploré par un grand nombre d'enseignantes, qui envient la souplesse et l'adéquation de la formule pré-scolaire:

> "La maternelle, c'est bien bon, parce qu'on y respecte les enfants, Leurs tâche, c'est d'épanouir les enfants, pas de leur montrer des choses. Alors, ça devient du même coup beaucoup plus intéressant, beaucoup plus gratifiant".
>
> (Une enseignante)

Car en fin de compte, comme nous le verrons dans les sections suivantes, les gratifications premières de l'enseignante dans sa tâche - et très souvent, les seules - lui viennent des enfants. Malgré leur franc-parler, leur inattention et même leurs crises, les enseignantes admettent spontanément leur reconnaissance et leur affection:

> "Ce qui nous retient ici, c'est que les enfants y sont attachants: ils sont reconnaissants pour chaque petite chose que tu fais pour eux". (Plusieurs enseignantes)

C'est ce qui en fait a amené plusieurs enseignantes à vouloir mettre l'accent sur le bonheur de l'enfant[1], en autant que le permettait la structure actuelle de l'enseignement, et parfois même, en dépit de cette structure.

---

1) cf notre première partie, p.34

Note sur les relations avec les enfants en aires ouvertes et dans les écoles ouvertes.

L'aire ouverte a-t-elle changé les relations professeurs-enfants? Bien que nous n'ayons pas étudié systématiquement la question, nous pouvons relever dans nos données quelques points de différenciation: devant compter sur l'auto-discipline des enfants beaucoup plus qu'en aires fermées, les professeurs en aires ouvertes ont dû explorer beaucoup plus les possibilités d'autonomie de l'enfant. D'autre part, il semble s'être développé dans les aires ouvertes des relations plus polyvalentes professeurs-enfants, c'est-à-dire, dépassant le strict domaine scolaire: par exemple, on y fait plusieurs activités sportives ou autres avec les enfants en dehors des "heures" d'enseignement.

En général, la relation avec l'enfant semble plus souple, moins surveillée et planifiée en aires ouvertes. Evidemment, on peut retrouver ce type de relations avec les enfants en aires fermées, mais elle s'y révèle moins nécessaire.

Il semble qu'à moyen terme, un tel type de relations pourrait amener chez les enseignantes un contact plus révélateur avec l'enfant, en autant qu'il favorise son autonomie et diversifie les champs de contacts avec l'enfant.

De façon plus générale, l'école "ouverte"[1], qui se caractérise par la plus grande collaboration inter-personnel dans l'école, devrait elle aussi favoriser la connaissance de l'univers de l'enfant,

1) cf notre sous-section 1, p. 75

en autant qu'elle rend l'enseignante moins défensive face à son enseignement[1]. Déjà, dans ces écoles, on tente beaucoup plus d'expériences pédagogiques, et une telle diversification ne peut qu'amener une exploration de nouveaux aspects de l'univers de l'enfant.

3. Les relations inter-personnel dans l'école.

Les relations inter-personnel constituent un aspect déterminant de l'atmosphère générale de l'école et de son degré d'ouverture: leur influence nous est en effet apparue prépondérante en comparaison avec l'influence que peuvent avoir la relation maître-enfant ou parents-maîtres. D'ailleurs, les enseignantes soulignent spontanément la prépondérance de ce facteur dans l'évaluation globale de leur école[2] et leur insistance sur un choix judicieux du personnel de l'école[3]. C'est ce facteur, d'autre part, qui a présidé à notre regroupement des écoles sous deux types - l'école "ouverte" et l'école "fermée" -, principalement différenciées par le volume et la qualité de la communication inter-personnel. Dans l'exposé qui suit, nous allons donc continuellement distinguer ces deux types d'écoles. Nous y étudierons tour à tour a) les relations professeurs-direction; b) les relations entre professeurs[4] et c) les relations professeurs-professionnels et leur impact sur l'ouverture de l'école au milieu.

I. L'école "fermée"

a) Les relations professeurs-direction.

Les relations professeurs-direction sont restées dans ces

---

1) Voir la sous-section suivante
2) Voir notre deuxième partie, p.62
3) Voir notre deuxième partie, p. 60-62
4) Nous ne parlerons ici que des professeurs du régulier.

écoles des relations d'ordre hiérarchique, et ce à un très fort degré. Dans l'école fermée, en effet, la direction constitue souvent la clef des attitudes des enseignantes et de l'atmosphère qui règne dans l'école. Dans pratiquement toutes ces écoles, les enseignantes suivront le pli donné par la direction, ce qui souligne qu'elles se perçoivent étant très dépendantes de cette direction[1].

Non seulement est-il rare que les enseignantes expriment ouvertement des opinions différentes de celles de leur direction sur les problèmes de l'enseignement[2], mais il est encore plus rare qu'elles agissent d'une façon qui va à l'encontre de l'avis de la direction: ceci est particulièrement vrai des écoles où la direction se conçoit dans un rôle d'autorité plutôt que de guide ou d'animateur[3]: dans ces derniers cas, les enseignantes prendront parfois plus d'initiative, étant donné qu'ici, l'autonomie est perçue comme recevant la sanction de l'autorité.

---

1) Nous aurions ici de nombreux exemples à donner: par exemple, souvent nous avons retrouvé la même formulation des problèmes, à la phrase près, chez la direction et les enseignantes. Dans d'autres cas, des professeurs initialement enthousiastes pour discuter d'un sujet se refermaient progressivement jusqu'à l'apathie, confrontées au scepticisme de leur direction.

2) Ce qui ne veut pas dire, dans certains cas, qu'elles n'en aient pas. Seulement, il y a une réticence certaine chez un nombre significatif d'enseignants à exprimer à un chercheur de la C.E.C.M. même sous garantie de confidentialité - des avis différant ou s'opposant à ceux de la direction.

3) Ceci ne correspond pas nécessairement à la distinction écoles ouvertes - écoles fermées. Une direction "ouverte" peut tenter en vain de susciter la collaboration entre ses professeurs: ceci résulte en une école "fermée".

Cette attitude d'extrême dépendance envers la direction[1] se retrouve chez la grande majorité des professeurs de l'école fermée ,quel que soit leur âge ou leur expérience. Seules les enseignantes du non-régulier, qui relèvent d'un bureau central, ressentent moins cette dépendance.

Nous devons préciser ici que lorsque nous parlons de dépendance, nous nous référons à des attitudes plutôt qu'à des faits. Il se peut que le professeur en fait n 'approuve pas la direction ou même qu'elle n'applique pas ses directives, là ou elle n 'est pas supervisée. Cependant, l'enseignante reconnait l'autorité de la direction et considère comme une faute statutaire d'aller à l'encontre de cette autorité.[2]

Il est facile de voir comment, dans un tel contexte, le rapprochement école-milieu dépendra beaucoup de l'attitude de la direction à cet égard. Les professeurs de l 'école fermée auront en général peu d'initiative, - parce qu'isolées, - et se retrouveront le plus souvent à la remorque de la direction, particulièrement dans leurs relations avec le milieu.

Ce rôle d'autorité dévolu à la direction n'est pas nécessairement voulu par elle, soulignons-le. Il lui est même parfois im-

---

1) Dans un tel contexte, il est rare de voir des enseignantes "prendre la vedette" dans les écoles, affirmer un leadership dans le domaine pédagogique ou d'autres domaines. Une expérience intéressante au sein d'une école tentée par une enseignante a peu de chance d'entraîner l'équipe derrière elle, sans une campagne de promotion de la part de la direction, ou tout au moins, son approbation. Un autre indice du poids de la direction dans une école est l 'importance qu'on accorde au moindre appui de la direction, lorsque deux groupes d'enseignantes sont en conflit: car cet appui peut facilement signifier la mise en sourdine ou même l 'excommunication du groupe "perdant".

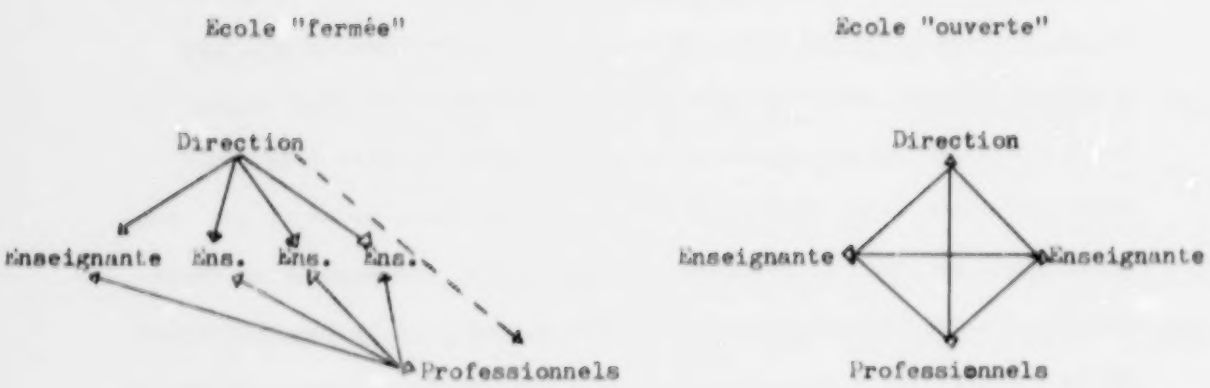
2) Il nous est apparu clairement, au cours de notre recherche, que l'enseignante considérait comme déplacé d'exprimer des opinions sur l'enseignement et les relations avec le milieu qui soient opposées ou même différentes de celles des autorités, la direction étant le représentant le plus tangible de cette autorité. Cette dépendance face à l'autorité aura en fait été un des principaux obstacles à notre recherche, comme elle est un des principaux obstacles à l'initiative et la créativité des enseignantes.

posé par les enseignantes soit par force d'inertie, parce qu'elles n'ont connu que ce type de relations et s'y sentent confortables, soit parce qu'elles ne veulent pas de changement, à cause des responsabilités accrues et de l'immiscion par les autres enseignantes dans leur classe qu'impliquerait un tel changement.

Figure 2

Les relations inter-personnel

par type d'école



- - - → relation facultative

b. Les relations entre enseignantes

Le type de relations enseignantes-direction que nous venons de décrire constitue en fait le type traditionnel de fonctionnement "inter-personnel" de l'école élémentaire. Le fonctionnement y est

fondamentalement vertical, la structure horizontale n'y détenant aucun pouvoir. Dans un tel système, le professeur se voit écarté des décisions et conséquemment, voit ses possibilités d'initiative et de déviance fatalement réduites: ceci d'autant plus que la collaboration entre professeurs est découragée par le fonctionnement autoritaire du système.

Historiquement, la relation étroite de dépendance vis-à-vis de la direction a donc correspondu à un isolement professionnel de l'enseignante. Et encore aujourd'hui, dans l'école fermée, qui fonctionne à partir du modèle traditionnel, les relations entre enseignantes ne se font pas principalement sur le plan professionnel, sauf, dans certaines écoles, les relations entre professeurs d'un même degré. De façon générale, les enseignantes nous ont avoué discuter très peu pédagogie entre elles sauf à un niveau très général, ou en ce qui concerne certains "cas" et certaines familles. Les échanges entre enseignantes se font donc surtout à un niveau général, où le "social" tient souvent autant de place - parfois plus - que le pédagogique. Ce manque de discussion au niveau pédagogique n'est pas sans être déploré par certaines directions, et certaines enseignantes:

> "C'est très difficile de parler pédagogie ici avec les professeurs: tout de suite, elles pensent qu'on veut les attaquer". (Une enseignante de classe spéciale)

> "J'ai essayé d'organiser des réunions sur la pédagogie avec les enseignantes, mais elles ne pouvaient jamais.. Elles donnaient toutes sortes d'excuses, mais je crois qu'au fond, elles avaient surtout peur de (révéler) aux autres leurs problèmes".
>
> (Une direction)

Cet isolement de l'enseignante, que l'on peut voir comme découlant en partie de l'autoritarisme du système scolaire, - qui craint les regroupements de la base -, sert en fait un principe au-

quel la grande majorité des enseignantes reste attachée: la privauté de la salle de classe.

Ce principe prévaut en fait sur l'autorité de la direction: peu de directions considèrent en effet qu'elles sont en droit de forcer un professeur à "ouvrir" sa classe. D'autre part, même si certains styles de direction encouragent les contacts entre professeurs, cette influence ne se révèle pas suffisante pour les susciter. Bien des enseignantes tiennent à la définition "privée" de leur tâche, et refusent tout droit de regard à leurs consoeurs, éliminant ainsi toute base de collaboration. Quoique plusieurs facteurs jouent dans la détermination du type de relations entre enseignantes, il semble que cette insistance sur la définition individuelle et privée ou collective et publique de leur tâche, soit un élément prédominant, correspondant au style "fermé" ou "ouvert" de l'école ou des divers sous-groupes qui s'y forment[1].

Bref, il semble que l 'élément "historique" prédomine dans les relations entre les membres du personnel sur l'élément dynamique: l'initiative ou la collaboration entre enseignantes, nécessitées par les nouvelles philosophies et méthodes d'enseignement doivent encore céder le pas lorsqu'elles s 'opposent à l'autorité de la direction ou au principe de la privauté de la salle de classe - qui tiennent des anciennes formes d'enseignement - et dont on ne conteste pas-même chez les plus dynamiques - la légitimité[2]:

---

1) Noter que des sous-groupes "fermées" et "ouverts" peuvent coexister dans une même école, grâce au respect du principe de la privauté de la salle de classe.

2) En d'autres termes, on ne se révolte pas des refus de la direction ou des enseignantes face à des initiatives que l'on juge nécessaires ou même urgentes. Elles sont dans leur droit. Cette remarque s'applique également dans l'école ouverte, comme nous le soulignons plus loin.

"Il y a quelques professeurs ici qui refusent catégoriquement d'ouvrir leurs portes aux parents, (pour faire visiter le local, le soir des réunions).. On ne peut par les forcer, qu'est-ce que tu veux...

(Une enseignante)

Ce refus de contester, même chez les enseignantes les plus dynamiques, a sans doute des assises structurelles solides: il est impossible de déplacer une direction, comme il est impossible de déplacer une enseignante. D'autre part, le "gel" du personnel depuis quelques années conduit nécessairement à éviter des conflits finalement inutiles, quitte à y sacrifier son propre dynamisme ou à lui imposer de prudentes limites.

Dans cette perspective, l'importance première qu'accordent les enseignantes à l'atmosphère qui règne au sein du personnel de l'école et l'attachement qu'elles témoignent aux écoles où règne cette bonne atmosphère se comprend: car il s'agit d'un coup de dé rare, et la malchanceuse qui y perd a peu de chances de pouvoir y changer quelque chose sans y mettre une bonne dose d'énergie.

C'est aussi à ce chapitre qu'il faut inscrire l'hermétisme des enseignantes, dont faisait état en 1968 le rapport Dandurand - Johnson, et qui est encore bien réel dans nos écoles élémentaires. Non seulement cet hermétisme envers les autres adultes du monde de l'enseignement a-t-il des racines historiques (cf le mode de fonctionnement autoritaire traditionnel de l'école), mais malgré le changement de mentalité à certains niveaux du monde de l'enseignement, les structures actuelles soutiennent une telle attitude, en en faisant la seule porte de sortie pour les professeurs dont le dynamisme se voit barré par des principes de fonctionnement périmés, mais encore légitimés.

Dans cette perspective, la venue de professionnels[1] dans l'école et l'avènement des projets spéciaux ont percé une brèche importante en ce sens qu'elles ont apporté aux éléments dynamiques de l'école un appui et une légitimité nouvelle.

6. Les rapports avec les professionnels

Le type de "rapports" le plus fréquent avec les professionnels dans l'école fermée est l'étude des cas: le professeur réfère aux professionnels un certain nombre de cas, dont elles discutent ensemble. Parfois, le professionnel sera invité à venir faire de l'observation en classe.

Que le professionnel soit considéré comme une ressource ou une menace, il reste toujours plus ou moins un étranger dans l'école fermée, où professeurs et directions aiment affirmer leur contrôle sur son action. Souvent, on lui reprochera de s'en tenir à des observations de bureau peu utiles, minimisant ou omettant les problèmes du pédagogue, faisant face à une classe, et non plus à un individu. Là où le professionnel est admiré, c'est toujours d'un peu loin: on est étonné de ce qu'il peut faire, mais on ne tente pas de l'imiter: "c'est son travail, pas le nôtre"!

Enfin, c'est auprès des professionnels que les éléments dynamiques de l'école fermée ont trouvé leur principal appui. Non seulement ceux-ci ont-ils légitimé leur déviance, mais encore, ils ont parfois prêté leur expertise et encouragé les enseignantes dans des

---

1) Par "professionnels", nous entendons les psychologues, travailleuses sociales, orthopédagogues et psychopédagogues.

initiatives qui ont été marquantes dans la perception que ces dernières se sont fait par la suite de leur tâche et des possibilités qui leur étaient ouvertes. Ces expériences, centrées d'abord autour de quelques professeurs, ont parfois débordé ce premier noyau et intéressé les autres enseignantes, aux prises avec les mêmes problèmes, amenant ainsi un début de collaboration et une ouverture plus grande dans le groupe des enseignantes. Dans d'autres cas, il s 'est créé des sous-groupes distincts dans l'école, les professeurs dynamiques et les professionnels se voyant isolés et parfois boycottés par les autres enseignantes.

En bref, les professionnels constituent encore dans l'école fermée un système parallèle. La différence entre les attitudes de l'école fermée et de l'école ouverte face aux professionnels tient dans le fait que la majorité des enseignantes - et parfois la direction - tiennent dans l'école fermée à ce que les professionnels restent marginaux.

Conclusion

En résumé, l'école fermée se caractérise par l'isolement professionnel de l'enseignante, le maintien de la privauté de la salle de classe et la dépendance à l'égard de la direction. Cette situation, qui accentue l'insécurité et la "défensivité" des enseignantes à l'endroit même de leurs consoeurs a un effet similaire encore plus grand à l'endroit du milieu. Déjà susceptible face à l'intrusion de ses consoeurs dans "ses" affaires, il est normal que l'enseignante de l'école fermée soit angoissée et même révoltée à l'idée d'avoir à ouvrir l'é-

cole aux parents. Ce qui ne manque pas de se manifester:

> "Ce n'est toléré dans aucune profession que la population vienne se mettre le nez dans les affaires du professionnel et lui dise quoi faire! Et on voudrait que nous, on ouvre nos portes aux parents! Mais pourquoi faudrait-il que les professeurs constituent encore l'exception? J'aimerais bien ça voir la réaction des médecins si on exigeait d'eux d'ouvrir leur profession aux commentaires de la population!"[1]
>
> (Une direction)

En fait, par delà les arguments <u>de faits</u> contre l'ouverture de l'école aux parents - manque de temps, de moyens; de formation des enseignantes; manque d'information et de formation des parents - jouent des <u>arguments de principe beaucoup plus forts</u> sur l'autonomie de l'école[2] et de l 'enseignante dans l'école fermée. Quoique l'école ouverte ne renie pas encore carrément ces principes, elle s'est engagée définitivement dans une voie où ils deviendront vite désuets.

---

1) Nous aussi!

2) Comme nous le verrons dans la section suivante, (p.) sur les relations école-milieu, l'autonomie de l'école prime sur la relation parent-enfant dans l'esprit du professeur. Lorsque l'enfant a franchi le seuil de l'école il n'"appartient" plus aux parents; il devient exclusivement un "objet d'enseignement".

II. L'école ouverte

Les rapports inter-personnel

Si nous incluons ici sous un même titre les rapports professeurs, direction et professionnels, c'est que le trait caractéristique de l'école ouverte est la collaboration entre ces trois groupes sur une base quasi-égalitaire. Il semble bien que c'est la collaboration entre professeurs, la mise en commun de leurs problèmes et solutions qui soit à la base de cette collaboration généralisée. Alors que dans l'école fermée, l'enseignante est isolée dans sa salle de classe et défensive quant à son travail, les enseignantes de l'école "ouverte" exposent leurs problèmes sans crainte d'être "évaluées" et recherchent ensemble des solutions. Cet appui réciproque leur permet d'accumuler assez de sécurité individuelle pour discuter sereinement de leurs problèmes pédagogiques et leur permet d'arriver ensemble à en voir les diverses perspectives:

> "Ce qu'il y a de plus important, dans une école de quartier défavorisé, c'est qu'on forme une équipe de professeurs. C'est dur d'enseigner ici.. alors, comme ça, on s'encourage les uns les autres (Plusieurs enseignantes)
>
> "On a discuté ensemble de nos problèmes pédagogiques à la dernière interétape, et on en est arrivées à la conclusion qu'il était important de connaître le milieu et sa façon de fonctionner pour être plus efficace avec les enfants". (Une enseignante)
>
> "De pouvoir se réunir, comme ça, chaque semaine, ça nous a permis (entre autres) de faire toutes sortes de projets intéressants (dont une recherche sur le milieu). (Un groupe d'enseignantes)

Il est facile à voir comment une telle collaboration entre

enseignantes met en sourdine le rôle hiérarchique de la direction. La direction en école "fermée" avait autant plus d'autorité qu'elle faisait face à des individus isolés et défensifs qui recherchaient la sécurité dans ses approbations et opinions: la direction en école ouverte dirige en fait une équipe, activement à la recherche de solutions à des problèmes communs: elles est alors considérée comme un guide, un animateur et un "conseiller technique" en matières administratives.

L'attitude à l'égard des professionnels est aussi toute autre: on cherche à les intégrer à cette recherche constante de solutions. La plupart du temps, cette intégration a très bien réussi dans l'école ouverte, où le professionnel est devenu un appui jugé indispensable par les professeurs et directions. Les rares fois qu'on a reproché aux professionnels de faire trop de travail de "bureau" et pas assez de travail pédagogique, ce n'était pas dans le but de souligner qu'ils faisaient mal leur travail comme dans l'école fermée: c'était pour déplorer leur peu d'intégration à l'équipe, leur refus de faire face à la musique et d'agir au niveau des vrais problèmes - ceux de la salle de classe[1] - avec les enseignantes. Ainsi, alors que dans l'école fermée, on exigeait du professionnel le même isolement que de l'enseignante ("à chacun sa tâche"), le même respect de la privauté de la salle de classe, dans l'école ouverte, on exigeait de lui le même décloisonnement et la même participation à la recherche de solutions aux problèmes communs que des enseignantes.

---

1) À noter ici que dans l'école fermée, comme dans l'école ouverte, on reproche aux professionnels d'éviter la salle de classe. Toutefois, on garde souvent dans l'école fermée une attitude dualiste, exprimant une réticence à ouvrir "sa" classe à un observateur externe tout en souhaitant avoir de l'aide à ce niveau: "mais, ils ne peuvent pas nous aider dans la classe de toutes façons" dira-t-on.

Conclusion

Le progrès que constitue l'école ouverte sur l'école fermée en est un de "démocratisation" des problèmes de l'école. Plutôt que de s'arrêter à la culpabilité individuelle[1] de l'enseignante face à un certain échec de l'école, les enseignantes de l'école ouverte réagissent en prenant en mains leurs problèmes communs. Ceci devrait logiquement conduire à une remise en question des éléments du système scolaire qui ont créé ces problèmes communs. Ultimement, nous croyons que cette démarche de démocratisation des problèmes scolaires devrait s'étendre, dans un deuxième temps, à l'inclusion des gens du milieu dans cette discussion.

---

1) Noter ici qu'en se croyant coupable, l'enseignante reconnaît implicitement l'infaillibilité des décisions prises d'en haut sur l'organisation du système scolaire. Ce qui rejoint parfaitement notre exposé sur l'idéologie "intégrationiste" de l'école qui logiquement, en ne reconnaissant aucune compétence à la base (parents et professeurs) dans la définition des buts, contenus et fonctionnement de l'école, réserve cette compétence aux hauts fonctionnaires "qualifiés" pour les définir.

4. Les relations école-milieu

Les relations école-milieu se trouvent très peu développées dans les écoles que nous avons visitées, principalement en raison des aspects handicapants que nous avons soulignés dans les sections précédentes: idéologie intégrationiste de classe moyenne des écoles, attitudes d'"enseignante" vis-à-vis des parents, hermétisme des enseignantes, et partout, manque réel de temps, de moyens et de formation des enseignantes en regard d'une telle tâche. Ces trois derniers handicaps, se référant à une situation objective commune aux écoles "ouvertes" et "fermées" ont amené que dans les faits, on ne retrouve pas une différence significative entre le nombre et le type d'initiatives de rapprochement prises dans ces deux types d'écoles: ce qui ne fait que souligner l'obstacle réel au rapprochement école-milieu qu'ils constituent. D'autre part, il faut souligner que si l'idéologie intégrationiste et l'attitude d'enseignante à l'endroit des parents se sont atténuées sensiblement dans les écoles ouvertes, la brèche qui a été faite à l'hermétisme des enseignantes à l'intérieur de l'école n'a pas encore brisé l'hermétisme de l'école face au milieu, sauf dans quelques rares cas. Ainsi, il apparaît que l'ouverture de l'école ne peut se faire que par phases successives, l'ouverture sur le milieu en constituant la phase ultime. Dans cette perspective, l'ouverture aux autres enseignantes apparaît comme une étape préliminaire nécessaire pour l'ouverture aux parents. La privauté de la salle de classe doit être brisée au niveau de l'école avant de l'être au niveau du quartier.

a. Le climat des relations école-milieu

Le climat des relations école-milieu est en général assez tendu dans les écoles de quartiers socio-économiquement faibles, le sujet de conflit portant principalement sur un point où parents et professeurs divergent grandement: "la bonne façon d'élever les enfants": c'est sur ce point chaud que les parents sont devenus le cauchemar des enseignantes. Comme nous l'avons souligné à quelque reprises précédemment, les professeurs estiment en général que les parents ne savent pas comment élever leurs enfants, les "couvant" trop entre quatre et sept ans, et leur laissant trop d'autonomie par après:

"C'est quand je les vois, toutes ces mères venues reconduire leur enfant, et qui les surveillent l'autre côté de la clôture.. ça (m'exaspère)!

(Une enseignante)

"Les mères viennent reconduire leurs enfants parce qu'il y a des grandes rues à traverser; aussi elles ont peur qu'ils se fassent battre par des plus vieux, ce qui est déjà arrivé.

(Une travailleuse sociale)

"Du jour au lendemain, vers 7 ans, hop! Elles ne s'en occupent plus (des enfants)! Ils peuvent faire tout ce qu'ils veulent".

(Enseignantes et travailleuses sociales)

En fait, toutes les plaintes des enseignantes au sujet du milieu tournent autour de ce sujet - comment élever et prendre soin des enfants - et touchent peu au niveau scolaire proprement dit. Les enseignantes considèrent que les parents n'ont souvent pas la compétence pour élever leurs enfants, et c'est pourquoi - entre autres - elles préfèrent les tenir loin de l'école: ils risqueraient de nuire à l'éducation qu'elles y sont à faire. Ainsi, elle se conçoivent plus

spontanément dans un rôle de remplacement que de soutien des parents: ceci est accentué par les difficultés qu'elles éprouvent à faire passer leurs conseils aux parents[1]. Dans les cas extrêmes les enseignantes estimeront même que le rôle de l'école est de protéger l'enfant contre sa famille[2]. On conçoit aisément que dans une telle situation, les relations école-milieu soient à leur plus bas: car en fait, par delà deux façons divergentes d'éduquer l'enfant, se profile un conflit de juridiction sur l'enfant dont chacun veut s'approprier exclusivement l'éducation. Ceci n'est pas sans provoquer les émotions des deux parties en présence: car pas plus que les professeurs apprécient leur façon de faire, les parents ne semblent apprécier qu'on leur confisque leur enfant six heures par jour pour le "remodeler"! A preuve leurs nombreuses récriminations sur la discipline - trop molle ou trop dure - des enseignantes.

b. L'évolution récente

Les contacts avec le milieu - ou du moins les discussions sur le milieu - se sont multipliés dans les écoles ces dernières années, non pas tant à cause d'un besoin ressenti par les enseignantes que par les pressions exercées d'en haut et par divers groupes - Alliance, comités de citoyens, Opération Renouveau etc... - pour que ces contacts se fassent:

> Cette évolution dans la région 1 a souvent été forcée par les comités de citoyens ou des regroupements analogues. Dans la région 2, l'initiative semble être venue plutôt de l'école, (via la formation de groupes de marraines, très souvent) à la faveur de tout un contexte qui insistait sur la connaissance du milieu.

1) cf notre exposé sur "L'action à prendre dans le milieu".

2) Il s'agit ici des parents "sans allure" dont nous avons fait mention p. 52.

A ces pressions de l'extérieur, on a répondu à l'intérieur au niveau de la direction et des travailleuses sociales: c'est en effet à ces deux groupes et non aux enseignantes, dans la majorité des cas, qu'il faut attribuer l'organisation de l'intégration des parents dans l'école. Cette absence des enseignantes d'une initiative dont logiquement elles sont parmi les premières concernées nous amènera à nous interroger sur le statut de l'enseignante dans le système scolaire[1]. Elle souligne d'autre part le rôle de médiateur de la direction entre les gens de l' extérieur et les enseignantes à l'intérieur de l'école.

Cette intégration qui a amené des contacts sinon la présence des parents dans l'école semble avoir entraîné chez les enseignantes une <u>préoccupation au moins vis-à-vis du "problème" des parents</u>: qu'elles soient en faveur ou contre le rapprochement école-milieu, les enseignantes sentent toutes que les parents sont à leurs portes, et qu'elles devront tôt ou tard donner la réplique.

c. <u>Les divers types de contacts avec le milieu, leurs buts et leurs effets</u>

<u>La cour d'école</u>

La forme la plus fréquente (et très révélatrice) de contacts avec les parents se fait d'ailleurs à la frontière de l'école et du milieu, plus précisément à la grille de l'école d'où parents et professeurs s'observent, se critiquent et souvent se rejettent l'un l'autre[2]. Si nous avons jugé cette forme de contact révélatrice c'est qu'elle se fait sur un terrain où l'une et l'autre partie se jugent également compétentes

---

1) Voir notre section sur le statut de l'enseignante, p.

2) Remarquons ici que les parents venant chercher ou surveiller leurs enfants à la cour d'école ne sont pas représentatifs de tous les parents, sauf en ce qui concerne ceux des enfants les plus jeunes. Ce dont sont conscients bien des enseignantes et directions.

et se laissent aller à leur spontanéité. En ce sens, on peut dire que ces contacts qui constituent la mesure la plus sensible de l'intégration des parents à l'école et des problèmes qu'elle présente. La "cour" est un territoire chaudement disputé, d'où souvent l'école est sortie vainqueur en refoulant les parents à la grille. Dans les cas contraires, les parents ont pu peu à peu occuper de plus en plus de territoire, franchissant d'abord la grille, puis arrachant la permission de circuler sur des portions de territoire de plus en plus larges et proches de l'objectif premier: le vestibule du vestiaire. Du vestibule, on est passé au vestiaire, puis aux escaliers pour aboutir, dans quelques cas aux couloirs mêmes des salles de classes!

Tout cela ne s'est pas fait sans heurts: tout d'abord, la surveillance de la "circulation" dans la cour d'école a donné lieu non seulement à des confrontations idéologiques parents-professeurs sur la bonne façon de s'y prendre, mais encore ont mis aux prises les mères entre elles, accusées de "patronage" et de voies de fait.

> "Souvent les mères nuisent plus qu'autre chose en nous "aidant": par exemple, elles insistent pour faire mettre les enfants en rangs, alors que nous, on a laissé tombé ça depuis longtemps.. ça énerve les enfants..
>
> " Quand elles surveillent, elles crient après les enfants.. Les enfants leur répondent. "Comment, espèce de mal élevé.." qu'elles leur crient alors.. Des fois elles les frappent.. ça finit qu'en plus des enfants, on a les mères qui se battent dans la cour, parce que l'une a disputé l'enfant de l'autre.."
>
> (Directions et enseignantes)

Par la suite, l'obstruction prolongée du vestibule par les mères aux heures de sortie et d'entrée ont créé des problèmes de circulation notables. Enfin, l'invasion des couloirs et et l'immiscion des parents dans la vie privée de la classe (espionnage par la fenêtre) a passablement gêné certains professeurs dans leur travail.

"A moment donné, les professeurs exaspérées m'ont dit: "Ecoute: il n'y a plus moyen d'enseigner. Qu'elles sortent (les mères), ou c'est nous qui sortons" (Une direction)

Toutes les écoles ayant des cours, le problème s'est posé partout, dès que les droits exclusifs de l 'école sur la cour ont été contestés. Souvent, c'est ce problème qui a été à l'origine des initiatives d'intégration des parents de la part de l'école. Se voyant quotidiennement assiégées par l'oeil critique des parents massés derrière la grille de l'école, certaines directions, souvent aidées en cela par la travailleuse sociale et avec le consentement de leurs professeurs, ont ouvert les portes de la cour puis de l'école aux parents dans le but de dégonfler leur hostilité en leur permettant d'observer par eux-mêmes ce qui se passait dans l'école et les problèmes que soulevait la responsabilité d'un groupe d'enfants:

"On a cessé d'avoir des problèmes avec les parents quand on leur a offert de nous aider dans la cour d'école et qu'on s'est mises à leur parler: ...ça été difficile, on ne savait pas comment se parler. Mais en discutant comme ça, petit à petit, l'hostilité des parents a disparu.

"Lorsque les parents ont organisé cette fête et qu'ils ont eu à contrôler les enfants, ils se sont bien rendu compte de ce que c'est que d'avoir un groupe de 31 enfants..

"Depuis que l'école est ouverte, on n'a plus de problèmes avec les parents, parce qu'ils savent ce qui s'y passe et ils peuvent (vérifier) dès qu'ils sont inquiets".

(Plusieurs enseignantes)

Cette collaboration dans la cour d'école a constitué en quelque sorte le premier contact d'égal à égal parents-professeurs, en ce sens qu'il touchait à un domaine où les parents se considéraient compétents et dans leur droit d'intervenir. Elle a souvent constitué le premier ou le seul partage des responsabilités entre enseignantes et parents, le premier champ d'essai d'une intégration fertile en rebondissements.

Le scénario décrit ci-haut ne s'applique évidemment pas à toutes les écoles dans son intégrité. Dans certaines écoles, les parents acceptent aisément l'interdit sur la cour d'école. A d'autres endroits, ils circulent librement dans la cour, sans autre problème. Il est rare cependant que les professeurs ne manifestent pas de l'agacement face au "défilé" des parents, ce qui fait qu'une bonne partie des écoles a jugé bon de prendre en mains son problème de clôtures. Avec difficulté, mais souvent avec bonheur:

> "Depuis qu'on laisse les parents nous aider dans la cour d'école, on n'a plus de problèmes avec eux".
>
> (Une enseignante)

> "Maintenant, les parents sont moins hostiles, ils se sentent plus à l'aise avec nous.. mais c'est pas mal épuisant de les contrôler (quand ils aident) dans la cour!
>
> (Enseignantes et direction)

<u>Les contacts de type traditionnel</u>

Malgré le changement d'atmosphère dans les relations école-milieu mentionné en introduction et la nouvelle remise en question de l'hermétisme de l 'école, une bonne partie des enseignantes se limite encore au type traditionnel de contacts avec les parents: contacts

occasionnels, soit pour la remise des bulletins, soit pour les cas d'indiscipline chronique. Dans le premier cas, les "meilleurs" parents sont rejoints, et dans le deuxième cas, les "pires".

Ces formes traditionnelles de contact apportent parfois à l'enseignante une information sur les problèmes familiaux:

> "Les mères, quand on les voit ou qu'on leur téléphone, nous parlent sans arrêt de leur problèmes" (Plusieurs enseignantes)

Les enseignantes sont portées à voir dans ces descriptions des parents des plaintes personnelles plutôt que des explications du comportement de l'enfant, et concluent au grand besoin de se confier chez les gens du milieu.

> "C'est pas possible comme ils ont besoin de se confier. Elles viennent pour chercher le bulletin de leur enfant; sans même en discuter, elles nous parlent de leurs problèmes.. il faut les arrêter. (Plusieurs enseignantes)

Dans de plus rares cas, qui se concentrent surtout dans la catégorie des appels à domicile pour indiscipline, la réaction des parents est agressive:

> "Il y a des parents.. y a pas moyen de leur parler de leur enfant. Tout de suite, ils se mettent à dire que leur enfant n'est pas pire que les autres, qu'on ne sait pas comment le prendre etc..." (Plusieurs enseignantes)

Les enseignantes, pour la plupart, y voient une mauvaise foi entêtée, et soulignent l'impossibilité de collaborer avec de tels parents. D'autres, par contre, "comprennent les parents".

> "Qu'est-ce que vous voulez faire avec (de tels) parents? L'enfant c'est un "petit crisse" à la maison, mais à l'école, il est en or. L'enfant a toujours raison.. dès qu'il est à l'école. (Une direction

> "Une mère qui a un enfant-problème, elle en a assez à la maison, sans s'en faire parler encore à l'école!" (Une enseignante)

Les remarques des enseignantes ont-elles de l'effet en général? Les parents, selon les enseignantes, manifestent pour la plupart une bonne volonté souvent efficace, mais de courte durée: "ils ne savent pas élever leurs enfants et n'ont pas de constance" entend-on souvent à ce sujet. Il y a aussi des parents à qui on ne passe plus de remarques, parce qu'on sait qu'ils vont battre les enfants après: "c'est pas ce qu'on veut: qu'est-ce que ça donne?"

On le voit, les formes traditionnelles de contact visent surtout à informer les parents sur le comportement de leurs enfants afin qu'ils y amènent les correctifs nécessaires. Cette fonction d'information des parents est souvent demandée par ces derniers: "Je ne sais plus quoi faire avec; faites-le obéir, vous, il vous écoute!"

> "Les parents, ils ne savent pas comment élever leurs enfants. Ils ne les contrôlent pas... passent sans arrêt de la colère à la mollesse... Ils nous demandent quoi faire, parce qu'il voient bien que les enfants nous obéissent; mais ils ne font pas ce qu'on leur (conseille)".
>
> "Les parents, ils se déchargent sur nous de l'éducation de leurs enfants".
>
> (Plusieurs enseignantes)

On peut voir dans les cours aux adultes donnés dans les écoles sur la façon d'élever les enfants,- que les professeurs jurent très utiles pour les parents-un prolongement de cette fonction de formation des parents. Il en va ainsi de l'intégration des parents au niveau des maternelles 4 ans, considérée par beaucoup d'enseignantes comme une occasion de former les parents. Selon les professeurs, ce type d'information est d'ailleurs celui qui attire le plus les parents.

Une autre forme traditionnelle de contacts avec les parents est la visite à domicile; il n'y a que quelques rares professeurs, avec de nombreuses années d'expérience, qui s'y adonnent encore:

> "Je trouve que c'est important de connaître le milieu de l'enfant, d'avoir un contact personnel avec les parents. Les parents apprécient beaucoup qu'on leur rende visite (dans ce but): ils tiennent à connaître le professeur de leur enfant et nous accueillent très bien."
>
> (Une enseignante)

Cependant, ces visites ne sont le fait que d'une très petite minorité de professeurs, la majorité des enseignantes évitant ces contacts dans le milieu même malgré le bon accueil qu'elles y recevraient.

> "Ca me gênerait beaucoup d'aller chez les parents"
> (Plusieurs enseignantes)
>
> "Je refuse toutes leurs invitations, parce que quand on commence ça... Ca va créer des jalouses etc..."
>
> (Une enseignante)
>
> "Ca peut gêner les parents" (Plusieurs enseignantes)

Les contacts d'information académique

A côté de ces types traditionnels de contacts l'on retrouve dans presque toutes les écoles un groupe de professeurs qui mettent à l'essai de nouvelles formules ayant généralement pour but de fournir une plus ample information aux parents sur ce qui se passe dans la salle de classe. Souvent ces initiatives sont prises à la suite d'une demande d'information de la part du comité des parents. La présentation de cette information se fait soit sous forme magistrale, sur

des sujets généraux (par exemple, le progrès continu) s'adressant aux parents de plusieurs classes, soit sous forme magistrale ou participative, sur des sujets beaucoup plus précis (ex: les mathématiques en 3e année), s'adressant à de petits groupes de parents. Cette dernière forme d'approche des parents, plus centrée, est parfois encadrée par les spécialistes.

Les séances d'information à une grande échelle ont eu un succès mitigé: dans la plupart des écoles, les professeurs ont été déçues du peu de parents qui venaient à ces rencontres.

> "Ils se plaignent tout le temps, mais si tu organises des réunions d'information, ils ne viennent même pas.. A moins que tu leur passes un film ou du café: que t'en fasses un party... C'est comme les mouches, il faut les attirer avec du miel".
>
> (Plusieurs enseignantes)

Cependant, à d'autres écoles, ces séances furent un succès: il semble que ce succès ait été dû dans la plupart de ces cas à la nouveauté de l'entreprise, qui rejoignait des parents longtemps tenus à l'écart de ce qui se faisait à l'école, qui avaient soif d'information: par delà l'information à chercher, c'était l'occasion de mettre le pied dans un endroit autrefois interdit qui semble avoir attiré les parents:

> "Au début, on a beaucoup de mères. Plus ça avance, plus ça devient sérieux et qu'il faut s'engager, moins il y en a."
>
> "Ce qui est important pour elles, c'est de savoir qu'elles peuvent rentrer à l'école."

"Elles ne viennent pas pour s'informer.. elles viennent pour sentir, c'est tout.. quand elles sont rassurées, elles ne reviennent plus.. ce n'est qu'un prétexte pour elles".

(Plusieurs enseignantes)

Ceci expliquerait le taux décroissant de présence des parents à ces réunions et aux divers comités organisés en dehors de la classe à fins d'information: une fois que le droit d'entrée à l'école leur est reconnu, ils seraient rassurés sur la possibilité de suivre l'évolution de leur enfant à l'école, de savoir ce qui s'y passe.

Cette diminution progressive de la participation des parents a évidemment déçu les enseignantes qui se sont confirmées dans leur opinion que les parents ne s'intéressent pas tant à l'éducation de leurs enfants qu'à "sentir" ce qui se fait dans l'école. Nos observations concernant les séances d'information à petite échelle mettent cependant cette interprétation en doute.

Les séances d'information à petite échelle

Les séances d'information à petite échelle, où les parents étaient informés de façon plus concrète sur ce que faisait leur enfant dans la salle de classe - information magistrale ou participative -

ont rencontré partout du succès, sans doute parce qu'elles mettaient en vedette l'enfant:

> "Ce que les parents veulent savoir c'est ce que leur enfant fait chaque jour à l'école. Lorsqu'on a organisé les ateliers pour les parents, à faire avec leurs enfants, il y en avait peut-être deux d'absents... Ils ont adoré ça.. ça leur permettait en plus de pouvoir aider leurs enfants."
> (Deux enseignantes)

> "Ce que les parents aiment, c'est se faire expliquer le programme que suivent leurs enfants. Dès qu'on fait des réunions sur ça, ils viennent en très grand nombre... Les cours donnés sur les mathématiques et le français par la C.E.C.M. les intéressent beaucoup aussi". (Plusieurs directions et enseignantes)

> "Le meilleur moyen de les attirer, c'est de leur montrer leur enfant". (Plusieurs enseignantes et directions)

L'enfant s'est révélé être le pivot de l'intérêt des parents pour l'école: c'est fondamentalement pour être plus près de leur enfant, pour connaître le déroulement de la journée à l'école, très concrètement, que les parents demandent à l'école d'ouvrir ses portes, et non d'abord pour connaître l'évolution de la pédagogie ou des programmes: cet intérêt leur vient par surcroît, après et par leur intérêt premier, qui est leur enfant.

L'aide "académique"

Ce désir des parents d'être près de leur enfant se trouverait donc le mieux comblé là où l'on a intégré les parents aux activités de la classe. Cette intégration se fait très rarement, sans doute à cause de la tâche délicate qu'elle exige de l'enseignante:

> "On peut leur demander des choses: elles sont contentes de le faire, mais il faut voir comment elles le font".. (Plusieurs enseignantes)

En fait, les enseignantes semblent ne faire aucune préparation des parents pour les tâches qu'elles leur demandent. Devant l'échec des parents, elles concluent la plupart du temps à la négligence et au manque d'intérêt réel des parents.

Si l'information et l'intégration des parents ont été des succès là où cette démarche a été progressive (par étapes), faite auprès de petits groupes, et centrée sur les activités et le développement spécifiques de l'enfant - dans les autres cas, elle a souvent échoué dans ses buts éducatifs à cause de son approche trop globale et abstraite de l'éducation. Cependant, malgré ces échecs, les tentatives d'intégration des parents ont eu l'effet bénéfique de dégonfler l'hostilité de ces derniers en levant l'interdit sur l'école et en les mettant en contact avec les réalités de l'école, comme nous le soulignions plus haut. Par contre, la plupart du temps, lorsqu'il s'est agi de "grosses réunions", il n'y a pas eu changement dans la perception que les enseignantes avaient des parents. Le contraire s'est produit dans le cas des "petites" réunions autour de sujets précis:

> "Petit à petit, les mères se sont dégênées (à notre rencontre-atelier hebdomadaire) et se sont mises à poser des questions. Les professeurs trouvaient ces questions bien à point et bien intelligentes... Elles en sont venues à voir les mères plus sur un pied d'égalité qu'avant".
>
> (Travailleuse sociale)

c) Les activités parascolaires

C'est à ce niveau-ci que se concentre la présence des parents à l'école, particulièrement dans la région 2, où les comités de mar-

raines ont fleuri. Nous entrons sous le titre "d'activités parascolaires" toutes les activités des parents qui ne les impliquent pas directement dans l'académique. Ces activités se concentrent dans l'organisation de fêtes pour les enfants, la fabrication dematériel scolaire ou de décoration, l'aide dans les sorties éducatives et enfin, la distribution des collations. Lorsqu'elles exercent ces rôles de service, les mères sont laissées entièrement à elles-mêmes et n'ont pratiquement pas de contacts avec les professeurs: les contacts ne se font qu'au niveau de la direction, qui souvent sert d'intermédiaire entre les parents et professeurs.

> "Lorsque les mères travaillent ici, les professeurs sont en train d'enseigner; et à l'heure du midi, les mères partent avec leurs enfants. Alors elles ne se rencontrent pas beaucoup. Aussi,les mères sont gênées d'aller au devant des professeurs, et pour les professeurs vis-à-vis des mères, c'est la même chose. Alors, je dois faire des suggestions répétées à chacun des groupes, les encourager à se rencontrer".
>
> (Une direction)

Dans des cas plus rares, les activités parapédagogiques des parents ne sont pas des activités "de service" et incluent des rôles consultatifs ou décisionnels: par exemple, dans l'organisation de classes- neige et classes vertes. Ces activités se font toujours en collaboration avec les enseignantes et/ou la travailleuse sociale.

> "On a trouvé que la meilleure façon de procéder pour les classes-neige et vertes, c'était d'amener les parents voir l'endroit, et de préparer ça avec elles.. Elles ont très peur à la santé de leurs enfants, qu'ils prennent froid etc... alors, comme ça c'est le meilleur moyen de les rassurer".
>
> (Travailleuse sociale)

Les activités parapédagogiques absorbent la plus grande partie des "contacts" des parents avec l'école, et ce, dans presque toutes les écoles visitées. Pourquoi? Peut-être parce qu'elles constituent une phase intermédiaire entre l'interdiction de l'école et son ouverture. En effet, les activités parapédagogiques, tout en ne faisant pas franchir le seuil sacré de la salle de classe, assurent toutefois la présence des parents dans l'école, ce qui constitue, aux yeux de la plupart des directions, une étape nécessaire. Ce type d'activités, d'autre part, est facilement contrôlable avec les moyens du bord, une intégration plus poussée demandant une imagination, une formation et un encadrement que les professeurs n'ont pas encore.

d) Le comité de parents

Les comités de parents sont obligatoires dans les écoles depuis 1968. Ils sont constitués de parents élus par l'assemblée générale des parents, d'un représentant des professeurs et de la direction. Ce comité, selon ses statuts,[1] a un rôle d'information, d'animation du milieu et de "collaboration à la réalisation des activités ou réformes souhaitées par l'ensemble de la communauté".

A quel type de "comité" une telle définition statutaire a-t-elle conduit jusqu'à date?

---

(1) Nous nous en tenons, dans cette sous-section à des citations tirées du document "Le comité consultatif d'école" de la C.E.C.M. (sauf lorsque indiqué autrement) étant donné que les points cités sont restés pratiquement inchangés par la loi 27, plus récente.

Ces comités se sont surtout occupés de s'informer sur les programmes et méthodes pédagogiques et d'organiser des activités parapédagogiques: en fait, ils se confondent souvent avec les comités de marraines, dans la région2.

Les parents faisant partie de ces comités sont-ils "représtatifs" du milieu? Souvent les parents attirés vers ces comités sont les "meilleurs" parents du quartier; certaines directions tiennent d'ailleurs à ce qu'il en soit ainsi. Cependant, dans certains cas où les citoyens militants du quartier ont porté la lutte au niveau de l'école, la direction a perdu tout contrôle de ces comités, qui, lorsqu'ils n'ont pas démissionné, se sont réfugiés dans des susceptibilités:

> "Ils ont fait une grosse bataille l'an passé autour d'une histoire de vente de chocolat.. Absolument ridicule" (Une enseignante)
>
> "Ils discutent toujours de niaiseries.." (Plusieurs enseignantes)

C'est d'ailleurs au seul niveau de ces "susceptibilités" que le pouvoir du comité semble réel, étant donné qu'il constitue "une structure additionnelle de support aux directions d'école, ne portant en rien atteinte "aux devoirs et pouvoirs des directeurs d'école".

Ces "luttes" des comités, concentrées sur des détails et manquant de plan d'ensemble, n'ont introduit aucun changement dans les écoles, et semblent avoir eu pour principal effet de mousser l'hostilité des enseignantes à l'égard des parents.

En général, l'avènement des comités de parents à l'école a eu un apport similaire à la prise en mains par les parents des activités parapédagogiques: assurer la présence des parents à l'école.

Mais jamais on ne peut parler vraiment d'un rôle consultatif, sauf sur des sujets accessoires (exemple: le meilleur moyen de financer une classe-neige). La plupart du temps, le comité s'est cantonné dans sa première "fonction" (sic): "la responsabilité de se tenir au courant et de se documenter sur toutes les questions touchant l'éducation et l'organisation scolaire":

> "En fait, c'est difficile de faire faire autre chose aux parents (que de les informer aux séances des comités). Ils ne connaissent pas la façon de fonctionner de l'école, les nouveaux programmes et peuvent difficilement en faire une critique (pertinente). D'autre part, les enseignantes ne sont pas encore pr êtes à leur ouvrir la porte de leur classe: beaucoup ne se sentent pas encore assez sûres d 'elles-mêmes pour le faire"
>
> (Une direction)

Les enseignantes se sont vite fatiguées de ces comités, et ce, aussi bien dans les écoles "ouvertes" que dans les écoles "fermées"; elles ont vite considéré la tâche de "représentante " comme un fardeau à se passer d'année en année. Pour leur part, les directions ont souvent été les "formateurs", les guides, les animateurs et médiateurs de ces comités, qu'ils ont maintenu vivants à travers maintes querelles intestines et auxquels ils ont dû constamment fournir des buts. Les parents, perdus dans la structure scolaire, les programmes et la pédagogie, n'ont pu donner conseil, (suivant leur rôle), et s'en sont tenu à leur "fonction" de s'informer et d'informer le milieu. Lorsqu'ils ont contesté l'école, ils

se sont perdus dans des détails ou ont dû se retirer devant l'impossibilité d'agir. En bref, si l'on compare l'apport et l'attrait des comités d'écoles à celui d'autres organismes-parents à l'école, il faut conclure à un échec.

Conclusion

A l'exception de quelques expériences suivies professeurs-parents - extrêmement rares, si on exclut les maternelles 4 ans, - les principales caractéristiques de l'ensemble des contacts professeurs-milieu[1], se résument comme suit:

1- En général, les contacts parents-école sont épisodiques, discontinus et initiés par le personnel de l'école.

2- Ils servent presque exclusivement à informer les parents sur ce qui se fait à l'école ou sur le fonctionnement de leur enfant en particulier.

3- Le but du professeur dans ses contacts avec les parents en est toujours un d'information ou d'enseignement, et non d'apprentissage.

4- La relation individuelle mère - enseignante reste la forme la plus commune de contact.

5- Les réunions de groupe ont généralement peu de succès, sauf lorsqu'elles sont organisées autour de l'explication concrète des activités de l'enfant à l'école, et qu'elles s'adressent à de petits groupes.

---

1) Ces contacts se confondent pratiquement avec les contacts professeurs-parents semble-t-il.

6- Les activités des parents dans l'école se cantonnent généralement dans le secteur parascolaire.

7- Le professeur estime retirer de ces rencontres peu de ressources. Par contre, elles permettent souvent aux parents de comprendre et de constater le travail qui se fait à l'école, de l'apprécier et de reconnaître que les enseignantes ne sont pas hostiles ou négligentes à l'endroit de leurs enfants.

8- Les contacts avec les parents en dehors de l'école sont à peu près inexistants.

Face à cet état de faits, où les enseignantes n'ont que des contacts assez fonctionnels[1] avec les parents, on peut se demander pourquoi, tout en soupçonnant le milieu d'être à la base des problèmes graves de l'école en milieux "défavorisés", les enseignantes ne cherchent-elles pas à connaître ce milieu, ne serait-ce que pour vérifier leurs dires? Pourquoi ne démontrent-elles généralement aucun désir de rentrer en contact avec les gens du quartier dans le but de connaître leur situation et ses engrenages, d'étudier les problèmes de l'école de leur point de vue?[2]

---

1) Nous entendons ici par "contacts fonctionnels", des contacts qui servent directement ou font directement partie de la fonction d'enseigner. Par exemple, informer les parents sur les cours donnés, faire faire aux parents du matériel didactique etc...

2) Il est significatif ici de constater que les enseignantes connaissent peu en général les données ou les recherches sur les quartiers "défavorisés", les assistés sociaux, les conditions de travail et leurs conséquences dans les usines etc...

"Manque de temps, manque de moyens, manque de formation nous a-t-on dit. Mais par-delà ces réalités, se profilait un facteur beaucoup plus profond dans les écoles: on ne savait comment aborder ces parents, avec qui on n'avait eu généralement que des contacts formels à l'intérieur des limites précises. On était désemparé face à une tâche non structurée de rapprochement avec le milieu: on craignait de s'enliser dans des relations sujettes à de nombreuses tensions, les réactions et fonctionnement social des parents étant imprévisibles et incompréhensibles pour les enseignantes: on craignait aussi d'être émotivement incapable de prendre connaissance des problèmes des familles: "il y a des situation tellement bouleversantes que de les connaître nous empêcherait d'enseigner". Enfin, de façon plus spécifique, on redoutait les critiques intempestives des parents sur l'école et, en particulier, sur le fonctionnement de la salle de classe, advenant l'ouverture de l'école.

Ces craintes à l'endroit des parents étaient-elles fondées? dans les écoles où les professeurs et les parents ne se contactaient que pour les "urgences"[1], souvent, c'étaient l'incompréhension, l'indifférence ou l'hostilité des parents à l'endroit de l'école qui en ressortaient: "les enfants ne font que s'amuser à l'école! Ils n'apprennent même plus à lire!"; les maîtresses étaient "payées cher à rien faire" et se permettaient en plus de battre sans raison les petits etc".. Les contacts "spontanés" et sporadiques parents-professeurs mettaient en vedette des mères dépassées par leurs problèmes, souvent exaspérées ou même vociférantes, et c'est cette image superficielle mais frappante qu'en retenaient ces enseignantes. Dans les écoles qui avaient développé leurs relations avec les parents, et ouvert leurs portes, les enseignantes s'étaient souvent trouvées débordées par les remarques des mères déroutées par les nouvelles méthodes et la nouvelle discipline en vigueur, ou aux prises avec de nouveaux problèmes d'interaction entre mères ou mères-professeurs.

---

1) Et c'est la majorité des cas.

Par delà cette crainte des parents -, qui souvent s 'est traduite par une hostilité ouverte à leur égard et un manque de compréhension entêté, - il faut tenir compte de la situation subordonnée de l'enseignante dans le système scolaire, qui l'a tenue loin de toute initiative significative, sapant ainsi la confiance en soi et l'esprit d'entreprise nécessaires à l'édification des relations, école-milieu: en maintenant le professeur dans l'isolement de sa classe, sous la coupe de la direction, et suspendu aux décisions des faiseurs de programmes professionnels du Ministère, sans droit de regard ou de consultation, le système actuel a donné bien peu de chances à l'innovation par la base et a largement ouvert la porte à la désaffection professionnelle des enseignantes, comme nous le verrons dans les sous-sections six à huit.

5. Les relations entre écoles de milieux socio-économiquement faibles

Malgré leurs problèmes communs et la "transférabilité" de leurs initiatives individuelles face à ces problèmes, les écoles de quartiers socio-économiquement faibles n'ont à peu près aucun contact significatif entre elles au niveau des enseignantes. Cette absence de collaboration entre écoles n'est pas surprenante une fois constatée l'absence de collaboration entre enseignantes d'une même école. Il s'y ajoute toutefois un facteur horaire plus contraignant, quoique non fatal .

C'est parce que cette absence de collaboration nous a paru si dysfonctionnelle que nous avons cru nécessaire de la mentionner, ne fut-ce que pour souligner les sources d'énergie et les promesses que recéleraient la mise en commun des efforts des enseignantes de ce quartiers.

6. Le statut de l'enseignante dans le système éducationnel.

Cette section sur le statut de l'enseignante dans le système scolaire tient une place privilégiée dans notre exposé, en ce qu'elle donne la clef à l'interprétation des chapitres présentés antérieurement. Car, en fait, l'élément qui sous-tend toute la critique des enseignantes sur l'organisation de leur tâche et la politique de rapprochement école-milieu constitue une protestation - parfois véhémente - contre l'autoritarisme et l'improvisation du système actuel, délibérément coupé des problèmes de la base. Cette critique est largement partagée par les directions, qui restent tout aussi perplexes devant un flot de décisions dont il est parfois difficile de cerner la rationalité et surtout, qui ne répondent pas aux demandes maintes fois étayées et répétées de la base:

> "Des enquêtes (comme la vôtre) plus personne ne veut y répondre: ça fait des années qu'on nous pose ces questions, ça fait des années qu'on n'y répond pas et ça fait des années qu'ils versent des milliers de dollars dans des programmes que nous, on sait très bien être inutiles, sans effet. C'en est rendu (si révoltant) qu'on en a le goût de refuser carrément tous les services offerts, s'ils ne correspondent pas à nos demandes".
>
> (une direction)

Cette opposition à toute recherche du ministère s'est fait sentir très fortement, dans toutes les écoles. En fait, la majorité de nos répondantes se sont prêtées à notre recherche sans grand espoir, avec une lassitude évidente d'avoir à répéter encore - et pour rien - les mêmes choses.

Devant cette levée de boucliers, nous avons cru bon d'analyser plus en profondeur le statut de l'enseignante c'est-à-dire, plus

concrêtement sa participation aux décisions en éducation qui la concernent directement.

En fait, il nous est apparu clairement après une brève analyse qu'il n'existait pas de mécanismes formels de consultation auprès des enseignantes dans aucun des domaines de l'enseignement: ni dans les programmes, ni dans les méthodes d'enseignement, l'organisation de l'école et de la salle de classe, les relations de l'école avec l'extérieur[1] etc... Pourtant, ce sont les enseignantes qui expérimentent quotidiennement la fonctionnalité et l'efficacité du système, et, en ce sens, ce n'est qu'au niveau des enseignantes qu'on peut évaluer les décisions prises d'en haut. Or, c'est justement ce qu'on évite de faire, préférant ingloutir des budgets dans des programmes dysfonctionnels, et mettre le blâme de leur échec sur la négligence des enseignantes[2]. Il s'en suit un retrait de celles-ci par rapport à leur profession, une distanciation ou, plus concisément, une aliénation. Face à un système qui ne leur reconnaît aucune compétence en ne les consultant jamais (ou en ne les consultant que pour la forme) et qui en plus déverse sur elles tout le blâme pour ce qui ne fonctionne pas, les enseignantes ne voient que deux options: l'apathie ou la contes tation[3].

---

1) A remarquer ici que la marge de manoeuvre laissée aux directions de l'élémentaire est à peine plus grande, semble-t-il. De telle sorte que là aussi, la frustation est forte.

2) On peut citer comme exemple la réaction du ministère aux critiques sur l'enseignement du français, avril 1975

3)Les enseignantes sont cependant assez désillusionnées quant à la contestation, présentement: "L'Alliance se fiche de nous, à l'élémentaire: on n'est que des femmes, et moins diplômées qu'au secondaire". - "L'Alliance s'est brûlée à la dernière grève, parce qu'elle a cédé. Maintenant, le gouvernement sent qu'il peut faire tout ce qu'il veut".

Certaines initiatives sont toutefois venues briser cette tradition autocratique: il s'agit des débuts de l'Opération Renouveau et des projets spéciaux, où les directions et enseignantes ont eu leur mot à dire sur la détermination des besoins de leur école. Notons, dans ce sens, que ces dernières ont été unanimes à exprimer leurs craintes face au tournant plus directif que prennent ces deux initiatives:

> "L'Opération Renouveau, c'est nous qui l'avons bâtie. Elle a été conçue avec les gens des écoles, après beaucoup de discussions et consultations. C'est nous qui l'avons demandée, parce qu'on connaissait les besoins... et maintenant, on voudrait tout démolir ça et la remplacer par des (élucubrations) d'universitaires! Là, ça ne va plus!"
>
> (Une direction)

Bref, en autant que les enseignantes et directions se sentent manipulées par le système actuel elles réagissent en étant le plus détachées possible dans l'accomplissement de ce qu'on leur impose de faire. En autant qu'elles se sentent du pouvoir, elle réagissent avec initiative. Les deux attitudes se côtoient dans les écoles actuellement, grâce à l'élan de l'Opération Renouveau et de projets spéciaux: le "contrôle" de ces projets échapperait-il aux écoles, la déception serait grande. En général, il appert d'ailleurs que sans participation de la base à l'idéologie des projets proposés d'en haut, il y a de fortes chances que les ressources mises à la disposition des écoles soient utilisées à d'autres fins que celles visées[1].

---

1) Voir notre exposé sur l'Opération Renouveau, pp. 64-65

6. Le statut social de l'enseignante

La perception par les enseignantes de leur statut social n'est guère plus reluisante que celle de leur statut à l'intérieur du système éducucationnel. Ceci est d'autant plus accentué par leur coupure des parents: il semble en effet raisonnable de penser qu'en autant que l'école maintient une politique fermée à l'endroit du milieu, elle détruit ses chances d'obtenir l'appui des parents dans des demandes auprès du ministère. Ainsi, remarque-t-on dans les écoles que les parents sont plus enclins à croire ceux qui critiquent les enseignantes que les enseignantes elles-mêmes lorsqu'il y a faille dans le système scolaire.

Les enseignantes prennent cependant stoïquement ces critiques: "c'est bien normal.. ça toujours été ainsi" sont les remarques les plus courantes. Cependant, elle déplorent la négligence des parents et de la société face au système éducationnel:

> "On ne se rend pas compte de l'influence de l'éducation, jusqu'à quel point ça peut affecter un enfant.
>
> "Ce qu'on ne dépense pas en éducation, on aura à le dépenser en double et même en dix en rééducation, en primes d'assurances-chômage etc...
>
> "On lésine sur l'éducation, pourtant, c'est à la base de l'évolution future d'un enfant, de ce qu'il sera ou pourra plus tard.

7. L'enseignement dans la vie de l'enseignante

Considérant leur statut dans le système édicationel et dans la société, et leur tâche éreintante d'autre part, les enseignantes estiment que leur position est peu enviable:

"J'ai choisi l'enseignement parce que l'aimais les enfants. Mais (finalement) ton rôle, c'est d'abord de leur montrer des choses, pas de les épanouir.. comme à la maternelle, ce qui est "le fun".

L'inconvénient de l'enseignement, c'est que tu y laisses ta peau. Tu es toujours sur les nerfs et tu n'as pas de vie à toi, parce que le soir, tu reviens épuisée".

Même pour celles qui ont choisi l'enseignement par goût, ce facteur d'épuisement physique prend une grande importance après un certain nombre d'années de travail:

"Après cinq ans d'enseignement dans le milieux défavorisés tu devrais pouvoir être transférée dans des écoles plus faciles, parce que tu ne peux plus donner grand chose. Tu es crevée".

Cette insatisfaction professionnelle ne trouve pas de porte de sortie aisée au niveau individuel, un changement de profession restant difficile et désavantageux aux yeux de la plupart. Ainsi, l'enseignement peut devenir bien vite une charge dans la vie de l'enseignante, étant donné le peu de satisfaction que son statut et ses conditions de travail lui donnent. Un élément, cependant, vainc souvent cette insatisfaction en milieux socio-économiquement faibles: le besoin des enfants:

"Je tiens à enseigner ici, j'aime mieux ça qu'en quartier favorisé, parce qu'au moins, je me sens utile".

(Une enseignante)

Conclusion

Considérant l'ensemble de l'univers de l'enseignante, force nous est de conclure que les relations école-milieu y tiennent en définitive une place très accessoire, en raison même du fonctionnement clos de l'école, qui vient à peine d'être brisé dans l'école ouverte. En fait, la "démocratisation" de l'école que préconise un rapprochement du milieu s'accommode mal d'un système autoritaire où la discussion ouverte des problèmes et la consultation effective sont encore rares, du haut jusqu'au bas de la hiérarchie.

Cet autoritarisme traditionnel du système a amené un isolement de l'enseignante, et les deux facteurs conjugués semblent encore être à la source, dans l'école fermée, de la forte réticence que rencontre l'idée du rapprochement école-milieu: comment peut-on en effet demander à une enseignante dépendante et insécurisée d'initier des contacts qui s'avèrent difficiles avec le milieu, et ce, en plus, sans préparation et sans ressources?

Pressées de toutes parts, les enseignantes de l'école fermée ont tout de même dû répondre à la poussée en faveur de l'ouverture de l'école. Elles y ont cependant répondu de façon ambigüe, en n'ouvrant la porte qu'à demie: la présence des parents fut admise à l'école, mais en dehors de la salle de classe. La participation des parents à la pédagogie s'en tint à l'information et aux conseils de maître à parents.

Dans l'école ouverte, malgré des attitudes assez ouvertes à l'idée du rapprochement école-milieu, l'ouverture de l'école a peu différé dans ses buts - information et services para-pédagogiques. Ceci ne fait que souligner la nécessité réelle d'une structure d'appui et d'une re-

définition de la fonction sociale de l'école et du contenu de la tâche de l'enseignante pour un rapprochement école-milieu.

Enfin, nos dernières sections sur le statut de l'enseignante ont souligné le peu de poids des enseignantes et directions dans le système scolaire. Mais en fait, bien qu'elles se plaignent des autorités, ces dernières ne contestent pas le <u>système</u> autoritaire: elles voient plutôt dans l'incompétence et les intérêts politiques des <u>individus</u> au pouvoir que dans "le système " la cause de leurs frustrations. D'autre part, pas plus qu'elles ne se sentent considérées dans le système scolaire, ne le sont-elles dans la société. Font cependant exception ici les parents des écoles ouvertes, qui ont eu l'occasion de constater le travail de l'enseignante.

Il ressort de cette analyse du statut de l'enseignante qu'elle retire peu de satisfaction de l'exercice de sa profession. En fait, nous n'avons rencontré <u>aucune</u> enseignante heureuse de son statut ou de ses conditions de travail. Sa seule gratification vient en fait des enfants, auprès desquels elles se sent utile, et c'est la seule motivation significative qui la pousse à rester dans cette profession.

CONCLUSION

L'ESPRIT DE L'OPERATION RENOUVEAU

Si l'on considère les buts - l'éducation compensatoire - et les moyens - ajout de spécialistes et de classes parallèles dans les écoles - que s'était donnée l'Opération Renouveau, l'on peut dire que la conception que s'en sont fait les enseignantes répondait bien à son esprit: ces dernières y ont vu avant tout la mise sur pieds de services pour les "cas" de déficience intellectuelle et socio-affective, qui ne pouvaient bénéficier de l'enseignement "normal" qu'elles tentaient de donner à leur groupe d'élèves et perturbaient le fonctionnement de leur classe. Certaines ont déploré cette courte vue de leurs consoeurs , qui généralement ne semblaient pas voir par delà l'allègement de leur tâche apporté par l'Opération Renouveau, l'amélioration souhaitée des services à l'enfant, et en particulier, l'amélioration de la qualité de leur enseignement rendue ainsi possible. Nous devons noter ici que rien, dans l'Opération Renouveau, n'incitait particulièrement les enseignantes à penser en ces termes: on ne leur donnait pas les moyens de repenser le style ou le fond de leur enseignement: plutôt, on leur donnait des services parallèles, en dehors de la salle de classe, leur permettant de faire "traiter" les "cas" qui perturbaient la classe, souvent en les confiant à des classes spéciales, renforcissant ainsi le sentiment qu'avait le professeur d'enseigner à des enfants déficients, et non à des enfants différents. Il est normal que dans cette optique, la majorité enseignantes n'ait pas remis en question le bien-fondé de leur approche dans l'enseignement, n'ait pas pensé en termes d'amélioration de leur enseignement, vu que les autori-

rités scolaires, par le contenu de leur intervention, rendaient le sous-développement intellectuel, social ou/et affectif de l'enfant responsables de l'échec de l'école en milieu défavorisé, et non l'enseignement traditionnel et son indifférence aux différences socio-culturelles entre les divers milieux sociaux. L'échec scolaire en milieux défavorisés relevait ainsi des spécialistes, et n'était plus du ressort des professeurs.

À l'extrême, l'école était chargée d'enseigner aux seuls cas répondant à ses normes (les cas "normaux") et n'avait aucune responsabilité à assumer à l'endroit des enfants "déficients", nombreux dans les quartiers défavorisés. Quoique le besoin de traitement pour les cas de troubles graves semble évident, plusieurs n'ont pas été sans déplorer le fait que les mesures de l'Opération Renouveau ont incité les enseignantes à étiqueter comme "anormaux" des enfants dont la turbulence était bien naturelle et à renoncer ainsi à tenter quelque effort à leur endroit. En regard de ces données, il n'est pas surprenant que devant le semi-échec de l'Opération Renouveau sur le plan académique bon nombre d'enseignantes pensent d'abord en termes d'amplification des mesures d'allègement (ratio moindre / temps "libre" accru etc...) négligeant d'autres types de mesures: car l'Opération Renouveau n'a jamais remis en question l'enseignement traditionnel; elle n'a en fait agi qu'au niveau de l'amélioration des conditions d'enseignement, ce

qui n'était d'ailleurs pas superflu. Cette première étape, quoique nécessaire, n'est de toute évidence pas suffisante pour entraîner une remise en question de l'école en milieux socio-économiquement faibles.

L'absence de ressources et de plan directif à un rapprochement école-milieu.

Quoique dernièrement l'Opération Renouveau ait voulu mettre l'accent sur le rapprochement école - milieu, et encourager un changement d'attitude chez les enseignantes il n'y a eu à date, par delà les encouragements donnés en ce sens aux écoles, aucune spécification des buts ou des moyens de ce rapprochement, ce dont tout le fardeau a été laissé aux directions d'écoles et aux enseignants:

"On nous dit de faire rentrer les parents dans l'école. D'accord. On les fait entrer. Ils sont maintenant chez eux ici. La question qui se pose maintenant est: "Une fois qu'on les a dans l'école, qu'est-ce qu'on en fait"... A ça, personne à la Commission n'a pu me répondre".

(Une direction)

"Faire rentrer les parents.. Mais ça ne se fait pas comme ça! Il faut tout un travail (d'information et d'éducation) des parents avant qu'ils puissent fonctionner dans l'école. Et puis, les professeurs ne sont pas du tout prêts à ça.. Pour nous ça devient une tâche (écrasante).

(Unedirection)

"Là, on arrive à un point où il faut étirer une même activité sur plusieurs semaines pour occuper les parents. Ensuite, il faudra penser à autre chose, et c'est de plus en plus difficile.."

(Une direction)

Par delà une amélioration du climat des relations école-milieu et une information plus poussée sur ce qui se fait à l'école, que veut-on au juste du rapprochement école-milieu, et comment propose-t-on d'y arriver? Par delà une idéologie qui voudrait sortir les milieux défavorisés du mépris traditionnel dans lequel on les tient, quel type d'intervention propose-t-on? À date, on n'a répondu nulle à ces questions des écoles, à qui l'on reproche parfois sévèrement, d'autre part, leur imperméabilité au milieu. Comme nous le soulignions dans la troisième section, les nombreuses initiatives de rapprochement, lorsqu'elles n'ont pas été soutenues et guidées par les travailleurs sociaux, ne pouvaient trouver le souffle et les ressources nécessaires pour briser l'écran qui séparait les enseignantes des réalités de vie et de l'apport potentiel du milieu.

Il est apparu de plus en plus clairement au fil de nos conversations avec les professeurs, directions d'écoles et travailleurs sociaux que si l'on voulait faire franchir au rapprochement école-milieu l'étape idéologique du discours sur les milieux exploités, il faillait mettre en place des <u>politiques</u> et des structures qui soutiennent les efforts des enseignants pour rendre l'école plus congruente dans ces milieux. Car le principal obstacle au développement des relations significatives entre l'école et le milieu, c'est, par delà les attitudes des enseignantes, l'absence de politiques et de structures d'appui à un tel mouvement.

LES FORCES DE CHANGEMENT DANS LES ECOLES ELEMENTAIRES EN MILIEU SOCIO-ECONOMIQUEMENT FAIBLE.

1. La frustation professionnelle des enseignantes et l'espoir suscité par l'Opération Renouveau.

En effet, avant de s'attaquer aux attitudes des enseignantes, en milieu-socio-économiquement faible il nous faut considérer la situation de ces dernières, qui doit constituer en fait la base de notre analyse sur les perceptions, attitudes et comportements des agents sociaux. L'enseignante en quartier socio-économiquement faible doit affronter chaque jour l'échec de l'école: elle doit consacrer des énergies supplémentaires pour obtenir des résultats qu'elle prévoit d'expérience-minces. Elle est donc la première - et la seule - dans la hiérarchie du système éducationel, à subir les contrecoups et souvent le blâme d'un système inefficace. Cette situation crée indéniablement chez l'enseignante une ouverture au changement, mais à condition qu'elle y envisage des chances raisonnables de succès, qu'elle n'y engouffre pas des énergies précieuses:

> "On n'est pas prêtes à faire entrer les parents dans l'école sans une aide adéquate, une équipe de travailleuses sociales. C'est bien beau à dire, ces choses là, mais il faut du temps et une formation pour ça. Nous on ne l'a pas. On nous demande, comme ça, un surplus de travail, et si ça ne marche pas - et ça ne peut pas marcher, (improvisé) de la sorte - on dira encore: "Les enseignantes sont comme ci et comme ça"!
>
> (D'après plusieurs enseignantes)

En ce sens, l'Opération Renouveau a été un succès: les enseignantes y ont vu une réponse qualitativement adéquate aux problèmes les plus urgents en école "défavorisée". Le surcroît d'énergie qu'elles ont mis à leur tâche ainsi que le "décloisonnement" progressif auquel elles ont consenti en font preuve.

Quant au rapprochement école-milieu, les enseignantes pourraient éventuellement y être tout aussi ouvertes qu'à l'Opération Renouveau, si elles y voyaient des chances égales de succès. Leurs réticences actuelles face à une idéologie de rapprochement et leurs attitudes défaitistes recouvrent fondamentalement le peu d'espoir qu'elles ont d'en retirer quelque chose. Leurs principales objections tiennent autant dans le manque de temps et de formation qu'elles ont pour une telle tâche,-dont elles devinent bien l'énormité - que dans leurs doutes quant à l'apport potentiel du milieu. Là où leurs initiatives vers les parents n'ont d'ailleurs pas été adéquatement encadrées, elles n'ont souvent que renforcé leur perception négative des parents, soulignant encore une fois les dangers d'une improvisation hâtive dans ce domaine.

2. Les nouveaux modes de collaboration entre enseignantes.

La collaboration entre enseignantes n'est pas chose nouvelle. Mais alors que traditionnelement, elle semble n'avoir été que périphérique elle a pris des formes et des contenus nouveaux avec l'avènement des aires ouvertes et à l'occasion de certains projets dans les écoles. Les limites de notre étude ne nous ont malheureusement pas permis d'étudier à fond les formes et contenus de cette collaboration entre

enseignantes, mais il nous est cependant apparu clairement qu'elles constitue une des forces de changement dans les écoles, largement inexploitée. Là où elle existe, elle a permis la mise sur pieds de projets jugés indispensables dans d'autres écoles et créé une atmosphère dynamique que l'on ne retrouve pas ailleurs. Là où les enseignantes isolées se sentent apathiques ou impuissantes, les équipes d'enseignantes ont trouvé des bases d'optimisme.

C'est dans ce sens qu'une collaboration plus poussée entre professeurs dans une même école et entre écoles de milieux socio-économiquement faibles pourrait soutenir un dynamisme latent qui souvent se réserbe, faute de support adéquat. L'énergie qui se perd à créer isolément des projets et des programmes visant tous plus ou moins le même but est énorme! Encore une fois, soulignons ici que cette collaboration ne peut surgir et se maintenir sans une structure adéquate pour la soutenir: temps prévu pour des rencontres et observations, création et diffusion d'une documentation sur les programmes et projets faits dans les diverses écoles etc...

3. La pression des nouvelles idéologies scolaires et des expériences de pointe.

Nous avons pu constater au cours de notre recherche que les enseignantes sont très perméables aux idéologies scolaires en ce sens qu'elles sont très sensibles à ce qui se dit sur l'école de milieu

socio-économiquement faible, et, qu'elles y soient hostiles ou ouvertes, elles n'en discutent pas moins avec énergie.

C'est du même oeil que l'on voit d'ailleurs les expériences de pointe: à la fois comme menaçantes et porteuses d'espoir: le plus souvent, ces deux sentiments coexistent chez les enseignantes:

> "C'est bien intéressant ce qu'elles font (x et y) mais ce n'est pas tout le monde qui peut mettre dix heures par jour plus les fins de semaine à ça. Il faut qu'on nous donne les moyens et le temps pour le faire".

> "Nous les enseignantes, on est toujours réticentes lorsqu'on nous demande (d'expérimenter) de nouvelles choses: on n'aime pas ça, parce que ça nous enlève des heures d'enseignement, et on a peur pour le programme.. Mais une fois que c'est fait, on se rend compte souvent que finalement ça nous aide et que ça profite plus aux enfants".

(Des enseignantes)

La nécessité d'une bonne structure d'appui (ressources, formation etc...) et d'animation lorsque l'on veut introduire de nouvelles idéologies dans l'école semble indispensable pour réduire l'aspect menaçant que recèle tout changement et en augmenter les chances de rendement.

En fait, d'où vient chez les enseignantes cette sensibilité aux nouvelles idéologies? Leur frustration professionnelle face à l'échec de leur enseignement suffirait-elle à les intéresser aux nouvelles idées? Il semble qu'il faille plutôt se référer ici aux effets secondaires de l'Opération Renouveau: plusieurs répondantes n'ont pas été sans souligner leur défaitisme d'avant l'Opération Renouveau: "Avant,

on ne pouvait absolument rien faire en classe. Il fallait simplement pas y penser!" L'Opération Renouveau, en introduisant des mesures de soutien au nom d'une idéologie compensatoire a fondamentalement redonné espoir aux enseignantes, en leur démontrant qu'on voulait s'occuper de leurs problèmes, en leur ouvrant une porte de secours. Assez conscientes du rôle qu'a joué l'idéologie compensatoire dans la planification et l'orientation des mesures les affectant, les enseignantes surveillent et pèsent ce que les idéologies nouvelles pourraient éventuellement recéler en termes d'implications concrètes dans la définition de leur tâche et du rôle de l'école en milieu socio-économiquement faible. Ainsi, les nouvelles idéologies et les expériences de pointe qu'elles inspirent sont pour les enseignantes une occasion de rediscuter de leur rôle et de leur tâche, et d'analyser leur situation d'enseignante sous de nouveaux éclairages. Evidemment, cette discussion n'entraîne pas nécessairement le changement, étant donné que les perceptions conservatrices de la réalité ont toujours tendance à dominer les nouvelles perceptions non éprouvées par l'action; mais cette discussion ne constitue pas moins le préliminaire à tout changement, et il constitue une avance sur le défaitisme et l'apathie.

4. L'appui du personnel parapédagogique

Quoique nous n'ayons pas étudié à fond la perception et l'évaluation des enseignantes de l'introduction de "parapédagogues" dans l'école, leur présence dans presque tous les projets d'une certaine portée et continuité dans l'école nous conduit à conclure qu'ils constituent une ressource et un appui important aux membres dynamiques de l'école. Indépendamment de l'appui concret qu'ils ont pu apporter aux initiatives dans l'école, ils ont sans aucun doute amené au travail

des professeurs "déviants" et non conservateurs une sanction revigorante de "respectabilité" face au scepticisme ou à l'hostilité du personnel non impliqué.

5. La poussée des parents.

Si la poussée des parents est un phénomène ressenti dans presque toutes les écoles que nous avons visitées, elle a rarement été la cause directe d'un changement significatif au niveau de la tâche centrale de l'école: l'enseignement; cependant, si elle n'a pas forcé les enseignantes dans de nouvelles voies, elle a tout de même accentué les pressions pour que l'école revise son attitude à l'égard des "défavorisés".

Dans ce contexte, il paraît peu réaliste de s'attendre à ce que les parents redéfinissent dans un avenir proche les buts et moyens de l'école. Tout au plus ont-ils à date exprimé leur profonde insatisfaction face à l'excommunication que l'école a traditionnellement exercé à leur endroit. C'est un début, un point de déséquilibration du système actuel. Mais pour un rapprochement école-milieu il faut de toute évidence que les citoyens investissent le domaine privilégié du système scolaire: la définition des buts et moyens de l'école. Et, de l'avis des enseignantes et directions, le chemin est long:

> "Les parents, actuellement, ne sont absolument pas en mesure de critiquer la pédagogie actuelle: ils ne comprennent rien à ce qu'on fait et ne pensent qu'à revenir en arrière. Nous-mêmes, qui ne partons pas de si loin, avons de la difficulté à suivre. Alors, vous vous imaginez, eux... s'ils fallait qu'ils mènent!"
>
> (Plusieurs enseignantes et directions)

Tout de même, les enseignantes, concevant qu'elles poursuivent fondamentalement le même but que les parents - le bien de l'enfant - (tout en divergeant sur la définition de ce "bien" ou des moyens d'y parvenir), verraient cette poussée des parents d'un bon oeil, si ceux-ci pouvaient acquérir une information adéquate sur l'école.

En attendant ce grand jour, les enseignantes, inquiètes se posent la question: mais qu'est-ce que vous voulez qu'ils fassent, les parents, ici?"

ANNEXE

Note sur les aires ouvertes

Une première différence qui peut frapper un observateur qui passe d'une école à espaces fermés à une école à aires ouvertes est l'animation, le va-et-vient continuel que l'on y retrouve et la conscience moindre qu'on semble y avoir de l'autorité et de ses prérogatives: on n'y retrouve pas à un examen superficiel, de traces de "l'ordre" qui règne dans certaines écoles à aires fermées, où chacun est bien conscient des délimitations de son domaine et de son statut.

Ceci nous a amené peu à peu à construire deux "types idéaux"[1] d'école. En effet, ce contraste de base entre deux types d'écoles, nous devions le retrouver avec plus ou moins de force tout au long de notre recherche. Cependant, cette dichotomie ne suivait pas strictement la ligne écoles à aires ouvertes - écoles à aires fermées. En d'autres termes, certaines à aires fermées avaient une atmosphère "ouverte": l'inverse était plus rare: L'école à aires ouvertes semblait favoriser l'ouverture des professeurs: Pourquoi? Qu'avaient donc de commun les écoles à aires ouvertes, d'une part, et les écoles à aires fermées d'esprit ouvert? Bientôt, un professeur devait nous indiquer une réponse: la collaboration entre professeurs:

> "Quand on s'est retrouvées toutes seules dans ces grands espaces, mal prises avec des programmes qui n'étaient pas fonctionnels, on n'a pas eu le choix: il a fallu qu'on s'invente une façon de faire et qu'on travaille ensemble à trouver vite des moyens de s'arranger parce que le élèves arrivaient!
>
> (Une enseignante)

1/ Nous nous référons ici au modèle théorique de Max Weber.

Après une vérification auprès de notre échantillon d'écoles, l'hypothèse d'une co-occurence entre école "ouverte" et collaboration entre professeurs à l'intérieur de cette école s'est systématiquement vérifié.

Si l'on rencontrait cette ouverture plus souvent dans les écoles à aires ouvertes, c'est que dans cette nouvelle structure, la collaboration entre les professeurs était rendue nécessaire. Cette collaboration entraînait un changement de base dans le fonctionnement de l'école: les relations étanches d'autorité entre la direction et les enseignantes, qui mettaient ces dernières en compétition et maintenaient le contrôle exclusif du principal sur l'évaluation de l'enseignante étaient brisées par cette nouvelle collaboration entre enseignants. L'enseignante ne pouvait plus fonctionner en vase clos. L'école devait fonctionner à partir d'un consensus beaucoup plus large, et la crainte de se voir critiquée ou désavantageusement comparée - qui était largement alimentée par l'isolement de l'enseignante - se voyait ainsi de beaucoup diminuée. Cette ouverture vis-à-vis des autres enseignants, ce droit de regard accordé sur une activité considérée jusque là comme privée semble s'être alors reverbérée sur les attitudes face au milieu: le nouveau système permettant à l'enseignante défensive d'être moins isolée, rendait possible une discussion "publique" des problèmes scolaires, incluant les autres professeurs et n'excluant pas les parents. Nous constations que les écoles à aires ouvertes où ce changement ne s'était pas produit étaient celles où l'on avait contourné les buts de la nouvelle structure, l'enseignante ayant recréé son isolement en s'appropriant un coin bien à elle dans l'aire, à l'abri de l'envahissement des autres professeurs.

On peut conclure que l'on retrouvait dans les écoles "ouvertes" les conditions nécessaires à la création de relations fructueuses avec le milieu: l'éclatement de l'isolement et de la dépendance traditionnelle de l'enseignante.

Bibliographie sommaire

(1) BECKER H.S. : Outsiders, Fra Press, New-York. 1973, 215 p.

(2) BOLDUC, Guy : Les parents face à l'école Pierre Dupuy , CECM Montréal, avril '75 33p.

(3) GLASER B.G. ET STRAUSS A.L. : The Discovery of Grounded Theory. Aldine, Chicago, 1967, 262p.

(4) C.E.C.M. : Le comité d'école
"La loi 27 et la nouvelle réglementation concernant les comités d'école", miméo

(5) FILSTEAD W.J. : Qualitative Methodology, Markham, Chicago, 1971, 375p.

(6) HERNDON James : The Way It Spozed to be, Bantam Books, New York, 1965

(7) LAFLEUR, Guy : "La question de la promotion culturelle collective des classes défavorisées", ICEA no.6,1972

(8) LIEBOW Elliot : Tally's Corner, Little Brown, Boston, 1967, 260p.

(9) LOISELLE, Jacqueline : "L'enfant mal pris en quartiers défavorisé", Communication présentée au "Colloque sur l'enfant mal pris", Université du Québec, Miméo, novembre 1974, 12p.

(10) PIERRE-JOLY R., ed. : L'éducation en milieux défavorisés, actes d'un symposium tenu dans le cadre du XIè Congrès du Conseil du Québec de l'enfance exceptionnelle, novembre 1973, CECM, Montréal, 1974.